

Ecole enfantine

Influence de la forme de jeu sur la socialisation de l'enfant

PF1

1013

Résumé

Pour mon travail de mémoire, je me suis intéressée au jeu à l'école enfantine et principalement à l'influence qu'ont un jeu formel et un jeu informel sur la socialisation d'un groupe d'élèves de 2H. J'ai commencé par définir ce qu'est le jeu et son rôle. Je me suis ensuite intéressée au développement de l'enfant d'un point de vue cognitif et social en abordant divers auteurs tels que Jean Piaget, Maria Montessori ou encore Lev Vygotsky. J'ai aussi abordé le thème de l'éducation explicite et implicite puisque ma question de recherche concerne le jeu formel et le jeu informel. Pour ma partie pratique, j'ai mis en place des observations dans une classe de 1H-2H. J'ai filmé un groupe de trois élèves jouant à un jeu formel et à un jeu informel une fois par semaine et durant trois semaines consécutives. Les principaux résultats qui sont ressortis de ces observations sont les suivants : les élèves n'ont pas toujours le même éveil mental lors du jeu, et l'élève de 5-6ans est encore très égocentrique, ce qui freine les interactions avec ses pairs.

Mots-clés

Ecole enfantine, socialisation, interactions, jeu formel, jeu informel

Remerciements

Je tiens à citer toutes les personnes qui m'ont permis de réaliser ce travail.

Merci...

...à Madame Valérie Kunz de m'avoir permis de mettre en place mes observations dans sa classe et de m'avoir laissé le temps nécessaire à la réalisation des films,

...aux trois élèves d'école enfantine pour leur participation en tant qu'acteurs dans mes films d'analyse ainsi qu'à toute la classe d'école enfantine pour sa compréhension lorsque je filmais les trois élèves,

...à mes parents qui m'ont soutenue durant l'élaboration de ce travail et qui m'ont accompagnée dans l'observation des films et les petits problèmes informatiques rencontrés,

...à mon directeur de mémoire, Monsieur François Joliat, qui m'a suivie durant toute cette période, qui était très disponible et qui a partagé avec moi son expérience en recherche et ses connaissances dans le domaine de mon travail de mémoire pour m'aider à avancer dans ma recherche et à réaliser ce travail.

Table des matières

<i>Liste des Figures</i>	i
<i>Liste des Tableaux</i>	ii
<i>Liste des Annexes</i>	ii
1 INTRODUCTION	1
1.1 PRESENTATION DE LA THEMATIQUE DU MEMOIRE ET JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET ...	1
1.2 QUESTION DE DEPART ET SYNTHESE DE MES DEMARCHES EXPLORATOIRES	1
1.3 DEFINITIONS.....	2
2 PROBLEMATIQUE	3
2.1 L'HISTOIRE DE L'ECOLE ENFANTINE EN EUROPE	3
2.2 LES SORTES DE JEUX PRESENTS A L'ECOLE ENFANTINE ET LEURS OBJECTIFS.....	4
2.2.1 <i>Jeux corporels et sensoriels</i>	4
2.2.2 <i>Jeux symboliques</i>	5
2.2.3 <i>Jeux d'assemblage et de construction</i>	5
2.2.4 <i>Jeux de règles et de coopération</i>	5
2.2.5 <i>Jeux d'expérimentation</i>	5
2.2.6 <i>Jeux de communication</i>	6
2.3 LES DIFFERENTS JEUX A TRAVERS LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT.....	7
2.3.1 <i>Jean Piaget (1896-1980) et Jean Chateau (1908-1990)</i>	7
2.4 ROLE DU JEU.....	8
2.5 LE DEVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT.....	8
2.5.1 <i>Maria Montessori (1870-1952)</i>	9
2.5.2 <i>Jean Piaget (1896-1980)</i>	9
2.5.3 <i>Lev Vygotsky (1896-1934)</i>	11
2.6 LE DEVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT	12
2.6.1 <i>Les débuts de la socialisation</i>	12
2.6.2 <i>La socialisation de l'enfant de 4-6 ans</i>	13
2.6.3 <i>Le leader</i>	14
2.7 LA FORME SCOLAIRE.....	15
2.7.1 <i>L'éducation explicite</i>	15

2.7.2	<i>L'éducation implicite</i>	16
3	CADRE THEORIQUE	18
4	QUESTION DE RECHERCHE	19
5	METHODOLOGIE	19
5.1	MATERIEL ET ACTEURS	20
5.2	JUSTIFICATION DU CHOIX DES JEUX.....	20
5.2.1	<i>Le jeu formel (Castello del drago)</i>	20
5.2.2	<i>Le jeu informel (lego)</i>	20
5.3	PROCEDURE, DEROULEMENT DES OBSERVATIONS	21
6	ANALYSE DES FILMS	22
6.1	METHODE D'ANALYSE	22
6.1.1	<i>Indicateurs</i>	22
6.1.2	<i>Délimitation des phases</i>	25
6.1.3	<i>Quantification des données</i>	25
6.2	RESULTATS OBTENUS AU JEU FORMEL (CASTELLO DEL DRAGO) POUR LE PREMIER INDICATEUR.....	26
6.2.1	<i>Durée de l'activité pertinente durant le jeu</i>	26
6.2.2	<i>Variation du temps d'activité mentale pertinente à travers les trois semaines</i> ...	29
6.3	RESULTATS OBTENUS AU JEU INFORMEL (LEGO) POUR LE PREMIER INDICATEUR.....	30
6.3.1	<i>Longueur des périodes d'activité mentale pertinente durant le jeu</i>	30
6.3.2	<i>Variation du temps d'activité mentale pertinente à travers les trois semaines</i> ...	33
6.3.3	<i>Cas particulier : suivi de l'évolution d'un élève à travers les semaines</i>	34
6.4	RESULTATS OBTENUS AU JEU FORMEL (CASTELLO DEL DRAGO) POUR LE DEUXIEME INDICATEUR.....	34
6.4.1	<i>Attribution des points du leader</i>	34
6.4.2	<i>Laura leader</i>	35
6.4.3	<i>Variation du nombre de points entre les jeux à travers les semaines</i>	37
6.5	RESULTATS OBTENUS AU JEU INFORMEL (LEGO) POUR LE DEUXIEME INDICATEUR.....	37
6.5.1	<i>Attribution des points du leader</i>	37
6.5.2	<i>Sarah leader</i>	39
6.5.3	<i>Variation du nombre de points entre les jeux à travers les semaines</i>	39

6.6	COMPARAISON DES RESULTATS DU JEU FORMEL (CASTELLO DEL DRAGO) ET DU JEU INFORMEL (LEGO)	40
6.6.1	<i>Longueur des périodes d'activité mentale pertinente durant le jeu</i>	40
6.6.2	<i>Variation du temps d'activité mentale pertinente à travers les trois semaines...</i>	40
6.6.3	<i>Cas particulier : suivi de l'évolution d'un élève à travers les semaines</i>	40
6.6.4	<i>Attribution des points leader</i>	41
6.6.5	<i>Laura leader.....</i>	41
6.6.6	<i>Variation du nombre de points entre les jeux à travers les semaines</i>	42
7	CONCLUSION	42
7.1	ELEMENTS ESSENTIELS.....	42
7.1.1	<i>Éléments essentiels du premier indicateur : activité mentale pertinente</i>	42
7.1.2	<i>Éléments essentiels du deuxième indicateur : le leader</i>	42
7.1.3	<i>Réponse à la question de recherche</i>	43
7.2	LIMITES DE LA RECHERCHE	43
7.3	PERSPECTIVES DE POURSUITE	44
7.4	RECOMMANDATIONS.....	44
7.5	APPORTS PERSONNELS DE CE TRAVAIL DE RECHERCHE	45
7.5.1	<i>Apports du travail dans sa globalité.....</i>	45
7.5.2	<i>Apports de l'analyse des films</i>	45
	BIBLIOGRAPHIE ET SITES INTERNET	47
2.6	LIVRES ET ARTICLES LUS.....	47
2.7	SITES INTERNET CONSULTÉS.....	48

Liste des Figures

Figure 6.1	Périodes d'activité mentale pertinente, jeu formel, semaine 1	26
Figure 6.2	Périodes d'activité mentale pertinente, jeu formel, semaine 2	27
Figure 6.3	Périodes d'activité mentale pertinente, jeu formel, semaine 3	28
Figure 6.4	Périodes d'activité mentale pertinente, jeu informel, semaine 1	31
Figure 6.5	Périodes d'activité mentale pertinente, jeu informel, semaine 2.	31
Figure 6.6	Périodes d'activité mentale pertinente, jeu informel, semaine 3	32
Figure 6.7	Pourcentage de leader lors du jeu formel des semaines 1, 2, 3	35
Figure 6.8	Pourcentage de leader lors du jeu informel des semaines 1, 2, 3.....	38

Liste des Tableaux

Tableau 2.1	Synthèse des sortes de jeux présents à l'école enfantine	6
Tableau 2.2	Synthèse de l'éducation explicite et implicite	18
Tableau 5.3	Synthèse du déroulement des observations	21
Tableau 6.4	Synthèse concernant les indicateurs	23
Tableau 6.5	Exemple de grille d'observations des films (originaux voir Annexe 1)	24
Tableau 6.6	Délimitation des différentes phases dans le jeu	25
Tableau 6.7	Activité mentale pertinente globale	29
Tableau 6.8	Activité mentale pertinente par phase pour le jeu formel	30
Tableau 6.9	Activité mentale pertinente globale	33
Tableau 6.10	Total de points obtenus par phase dans le jeu formel	36
Tableau 6.11	Total de points obtenus pour les trois jeux formels	36
Tableau 6.12	Total de points obtenus pour les trois jeux informels	39
Tableau 6.13	Total de points obtenus après trois semaines	41

Liste des Annexes

Annexe 1	Grilles d'observations des films	49
----------	--	----

1 Introduction

1.1 Présentation de la thématique du mémoire et justification du choix du sujet

J'ai décidé d'orienter la thématique de mon mémoire sur le jeu à l'école enfantine. En effet, j'ai toujours été intéressée par l'enseignement dans les petits degrés. Je voulais donc un thème qui se rapporte au cycle 1. Durant mon stage à l'école enfantine, j'ai eu beaucoup de plaisir à enseigner, à découvrir une méthode d'enseignement un peu différente de celle que nous pouvons rencontrer dans les degrés supérieurs, une méthode différente parce qu'elle passe essentiellement par le jeu. J'ai pu me rendre compte que le jeu est peu présent dans les degrés supérieurs du cycle 1 et dans le cycle 2. Même en première année primaire, il y a peu de jeu. Tout passe, dans la plupart des cas, par des fiches.

Le fait que le jeu soit surtout présent à l'école enfantine m'a interrogée. J'ai donc choisi cette thématique pour mon mémoire, afin de mieux comprendre l'importance du jeu à l'école enfantine, son rôle, ce qu'il apporte à l'enfant et quels apprentissages il permet. Ainsi, quand j'aurai ma propre classe d'école enfantine, je ne verrai plus le jeu comme un moment de loisirs, mais je pourrai mieux comprendre quels objectifs et quels apprentissages sont cachés derrière tel ou tel jeu et comment les mettre en œuvre pour qu'ils prennent du sens pour l'enfant.

J'avais envie de m'intéresser à un thème en particulier et de ne pas traiter de la question du jeu en général. J'ai donc choisi de m'intéresser plus particulièrement à la socialisation à travers le jeu à l'école enfantine. Personnellement, je pense que la socialisation est un grand chapitre de l'école enfantine. L'enfant est encore égocentrique et doit peu à peu apprendre à vivre en société et à accepter l'avis de ses camarades. J'avais donc envie de m'intéresser à la socialisation à l'école enfantine et de voir en quoi le jeu facilite ou non la socialisation entre les enfants.

1.2 Question de départ et synthèse de mes démarches exploratoires

Pour débiter mes recherches, j'ai commencé par mettre par écrit plusieurs questions qui touchent de près ou de loin au jeu. Les premières questions sont plutôt des questions de vocabulaire et de définition. Qu'est-ce qu'un jeu ? Que veut dire jouer ? Quels sont les différents jeux présents à l'école enfantine ? Permettent-ils tous un apprentissage pour l'élève ?

Puis, je me suis surtout interrogée sur le sens qu'a le jeu à l'école enfantine, sa fonction et sa mise en œuvre. Quel est son rôle ? Qu'apporte-t-il à l'enfant ? Quel sens a-t-il pour l'enfant ? Et pour l'enseignant ? Qu'est-ce que les élèves apprennent en jouant ? Apprennent-ils quelque chose par le jeu ? Pourquoi le jeu est-il si présent à l'école enfantine ? Pourquoi utiliser le jeu comme moyen d'apprentissage ?

J'ai finalement décidé de garder une question qui puisse me permettre d'avancer dans mes recherches afin d'aboutir à une question de recherche. Ma question de départ est donc la suivante : *A l'école enfantine, quel est l'effet du jeu sur la socialisation de l'enfant ?*

1.3 Définitions

Avant de commencer ma recherche professionnelle et scientifique, il me semble important de définir le mot « jeu ». Le Robert nous propose un grand nombre de définitions différentes. J'en ai retenu deux :

- 1) *Activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure.*
- 2) *Activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte.*

Dans la première définition, il y a l'idée de plaisir et de gratuité et dans la seconde, l'idée de règles à respecter. La première n'est pas une définition très adaptée pour mon thème. A l'école enfantine, il y a des moments de jeux « gratuits », mais la plupart des jeux mis en place n'ont pas pour but premier le plaisir. Le jeu doit permettre un apprentissage. Toutefois, le plaisir doit quand même être présent afin que l'enfant soit motivé à apprendre. Par contre, je pense que l'idée de règles à respecter est un des objectifs de l'école enfantine.

Etant donné ma question de départ, il me semble important de faire un lien entre le jeu et la socialisation. Je me suis basée sur l'article de Jean Cazeneuve intitulé « Jeu – le jeu dans la société, jeu et socialisation - l'apprentissage social ». Jean Cazeneuve met en avant le fait que, « en jouant, l'homme se donne l'illusion d'une liberté dans son rôle social. De ce fait, le jeu va permettre, aussi longtemps que ce rôle n'est pas lui-même défini, une sorte d'apprentissage de la vie collective par une appropriation des rôles qu'elle peut proposer » (Cazeneuve, J.).

2 Problématique

Pour débiter ce travail, il était essentiel pour moi de comprendre d'où vient l'école enfantine et quels sont les jeux présents dans cette institution. J'ai donc effectué des recherches à propos de l'histoire de l'école enfantine en Europe et j'ai listé les principaux jeux utilisés à l'école enfantine et leurs objectifs. Je me suis aussi intéressée à différents auteurs qui ont étudié le développement de l'enfant, la pédagogie, la psychologie. J'ai choisi d'utiliser les apports théoriques de Jean Piaget, Jean Châteaueu et Maria Montessori en mettant l'accent sur les apports du jeu pour l'enfant d'âge d'école enfantine.

2.1 L'histoire de l'école enfantine en Europe

La première école enfantine apparaît en 1770. Celle-ci, créée par Jean-Frédéric Oberlin et appelée « école à tricoter » ou « poêle à tricoter », a comme but de venir en aide aux enfants pauvres. Ces écoles vont peu à peu se répandre dans toute l'Europe. En Suisse, en 1799, Pestalozzi innove avec une nouvelle pédagogie qui place l'enfant au centre de l'action éducative et qui met l'accent sur l'expérience personnelle. Pestalozzi accorde une grande importance à la construction de soi et au développement du schéma corporel. Il faut se connaître soi-même avant de découvrir le monde (Forster, 1999, 2007).

Cette méthode inspire, en 1816, Robert Owen qui ouvre en Angleterre la première *infant school*, un local pour les enfants de ses ouvrières dans lequel règne une discipline quasi militaire. Ces *infant schools* vont peu à peu se répandre en Angleterre grâce, notamment, à Samuel Wilderspin qui prône le travail de groupes et l'apprentissage par le jeu. Les principes d'Owen inspirent plusieurs personnes dans le reste de l'Europe dont Jean-Denys Cochin qui ouvre, en 1826 en France, des salles d'asile. Leur but principal est de compenser l'absence ou l'incapacité de la mère. Ces salles d'asile sont à l'origine de l'école maternelle en France. A partir de 1826, l'Europe voit naître plusieurs écoles dans différents pays (Forster, 1999, 2007).

En 1837, Friedrich Fröbel ouvre son premier *Kindergarten* en Allemagne. Inspirée de Pestalozzi, sa méthode se base sur le jeu. C'est une éducation par l'activité personnelle et le libre épanouissement. Les enfants apprennent par l'activité et le jeu. Beaucoup de pays européens l'adoptent. A la fin du XIX^e siècle, l'importance de l'école enfantine est reconnue pour le développement social, affectif et cognitif de l'enfant. Elle n'est pas obligatoire dans tous les pays et ses objectifs varient d'un pays à l'autre (jeu et liberté ou préparation à l'école primaire) (Forster, 1999, 2007).

En Suisse, deux cultures cohabitent. Les cantons alémaniques adoptent la méthode froebélienne et les cantons romands utilisent le même matériel que les suisses alémaniques,

mais n'adhèrent pas complètement à la méthode froebélienne. Pour eux, l'école enfantine est une préparation à l'entrée à l'école primaire. Les objectifs sont donc quelque peu différents. Quant au canton du Tessin, il adopte la méthode de Maria Montessori (avec les *asili d'infantili*) (Forster, 2007).

En 1972, la partie romande de la Suisse ainsi que le canton du Tessin élaborent un premier plan d'étude. En 1992, un nouveau plan d'étude est élaboré. Cette fois, l'enfant est placé au centre de l'action éducative. Le jeu tient une place importante. A partir d'août 2012, l'école enfantine devient obligatoire pour les enfants de 4 ans dans tous les cantons qui ont rejoint HarmoS (l'école enfantine était déjà obligatoire dans quinze cantons suisses). Un nouveau plan d'étude (le PER) entre en vigueur (Forster, 2007).

2.2 Les sortes de jeux présents à l'école enfantine et leurs objectifs

A l'école enfantine, plusieurs sortes de jeux se côtoient. Dans son livre *Apprendre par les jeux* (1996), Sabine De Graeve cite plusieurs sortes de jeux présents à l'école enfantine : des jeux corporels et sensoriels, des jeux symboliques, des jeux d'assemblage et de construction, des jeux de règles et de coopération, des jeux d'expérimentation et finalement des jeux de communication.

2.2.1 Jeux corporels et sensoriels

Les jeux corporels sont des jeux de mouvements qui utilisent le corps. L'enfant découvre le monde qui l'entoure et son environnement. Ils ont pour but la coordination et la maîtrise du corps et développent l'adresse générale, la relaxation, la prise de conscience de l'espace, l'expression et la créativité. Ils permettent aussi d'apprendre à s'orienter, à situer son environnement dans un espace donné et à reconnaître, gérer et éviter les dangers. Les jeux d'adresse font aussi partie des jeux corporels (De Graeve, 1996).

En ce qui concerne les jeux sensoriels, ils permettent aux enfants de vivre des expériences sensorielles, de développer leurs sens. On peut citer, par exemple, les jeux d'eau et de sable qui développent la confiance en soi, la collaboration, la création, l'imagination et entraînent la motricité fine et globale. Le modelage fait aussi partie des jeux sensoriels où l'enfant peut toucher la matière modelable avec ses mains, la former comme il en a envie (De Graeve, 1996).

2.2.2 Jeux symboliques

Ce sont les jeux de rôles, les jeux d'imitation. L'enfant joue des situations de la vie quotidienne, imite des actions ou des personnes, crée des situations. Ces jeux permettent à l'enfant d'exercer son vocabulaire, d'oser s'exprimer, de revivre des expériences et des sentiments propres, d'exprimer des sentiments, d'extérioriser et d'expérimenter ses connaissances et sa vie affective. Ils permettent aussi d'apprendre à vivre avec les autres, à collaborer, à jouer ensemble. Ce sont, par exemple, les jeux au « coin poupées », le magasin, la maison de poupées, etc. (De Graeve, 1996).

2.2.3 Jeux d'assemblage et de construction

Les jeux d'assemblage et de construction permettent à l'enfant d'arranger des éléments ensemble afin d'obtenir un résultat fini et encouragent les enfants à construire de façon pertinente, à imaginer. Ils développent l'adresse, la maîtrise de la motricité fine, la coordination de l'œil et de la main, la concentration, la persévérance, la capacité à travailler avec méthode, la symbolisation et la créativité. Les jeux de construction aident à la socialisation de l'enfant et à la collaboration. Souvent entre dans le jeu de construction le jeu symbolique. Une grande construction va se transformer en cabane, en tour, etc. Plus l'enfant grandit, plus il devient critique envers lui-même. Il va même arriver parfois que l'enfant ne soit pas satisfait de lui-même. Comme jeux d'assemblage et de construction, on trouve, par exemple, les kaplas (De Graeve, 1996).

2.2.4 Jeux de règles et de coopération

Avec les jeux de règles et de coopération, l'enfant apprend à tenir compte de l'autre, à accepter que son avis ne soit pas forcément le meilleur et que d'autres avis peuvent être pris en compte, à considérer l'autre comme partenaire différent de lui, à gérer ses frustrations. Ils lui permettent aussi de sortir de son égoïsme. L'enfant va apprendre à élaborer des stratégies en anticipant et en se décentrant. Les jeux de société font partie des jeux à règles où l'enfant entraîne sa mémoire, sa concentration. Les interactions sociales sont très présentes (De Graeve, 1996).

2.2.5 Jeux d'expérimentation

Les jeux d'expérimentation permettent à l'enfant de comprendre par lui-même un phénomène ; c'est une interrogation active, une découverte de situations problèmes. En effet, l'enfant va essayer quelque chose, se tromper, recommencer jusqu'à ce qu'il arrive au bon résultat. En cherchant par lui-même, l'enfant apprend, acquiert un savoir. C'est grâce à ces jeux que l'enfant va construire ses premiers concepts et formes de raisonnement. Ces jeux d'expérimentation entraînent l'observation, l'imagination, la communication orale, la

réflexion. Les jeux de construction font partie des jeux d'expérimentation tout comme les découvertes de phénomènes physiques (De Graeve, 1996).

2.2.6 Jeux de communication

Dans tous les jeux, il y a de la communication. Celle-ci peut être verbale ou non verbale. Toutefois, Sabine De Graeve place, dans les jeux de communication, les comptines, les rondes, des jeux corporels tels que le jeu du miroir et des jeux de langage comme, par exemple, le jeu du téléphone ou simplement le fait de faire parler des jouets. Ces jeux transmettent la tendresse, la complicité, la reconnaissance réciproque, le sentiment de faire ensemble quelque chose dans le plaisir (De Graeve, 1996).

Tableau 2.1 Synthèse des sortes de jeux présents à l'école enfantine

Sortes de jeux	Buts visés
Jeux corporels et sensoriels	Découverte du monde qui entoure l'enfant et de son environnement, maîtrise du corps et coordination, prise de conscience de l'espace, développement des cinq sens.
Jeux symboliques	Oser s'exprimer, revivre des expériences et des sentiments propres, exprimer des sentiments, extérioriser et expérimenter ses connaissances et sa vie affective.
Jeux d'assemblage et de construction	Développement de l'adresse, maîtrise de la motricité fine, concentration, persévérance, symbolisation, capacité à travailler avec méthode, socialisation et collaboration.
Jeux de règles et de coopération	Tenir compte de l'autre, accepter les avis des autres, gérer la frustration, sortir de l'égoïsme, élaborer des stratégies et se décentrer.
Jeux d'expérimentation	Compréhension par soi-même d'un phénomène, construction des premiers concepts et formes de raisonnement, observation, communication, réflexion.
Jeux de communication	Complicité, reconnaissance réciproque, sentiment de faire ensemble quelque chose dans le plaisir.

2.3 Les différents jeux à travers le développement de l'enfant

2.3.1 Jean Piaget (1896-1980) et Jean Chateau (1908-1990)

Pour Jean Piaget, l'évolution du jeu chez l'enfant et les différentes périodes de son développement cognitif se rejoignent. Il a classé ces différents jeux en fonction des âges de l'enfant (Arm-Spring, 2008). On retrouve chez Jean Chateau à peu près la même classification de jeux que chez Jean Piaget ; il n'utilise simplement pas les mêmes termes.

Jean Piaget nous dit qu'au stade sensori-moteur (0-2 ans), l'enfant répète des mouvements simples. Il agit ainsi uniquement par plaisir de pouvoir exercer une activité par lui-même. Ce sont les jeux fonctionnels. Vers l'âge de 2 ans, les premiers jeux symboliques apparaissent (l'enfant fait semblant de dormir, de manger, de se laver, etc.). Au début de ce stade, tout le concerne, puis l'enfant va gentiment utiliser des objets comme acteur (par exemple, l'enfant va faire dormir sa poupée, la laver, etc.) En premier lieu, l'enfant imite ses propres actions, puis il commence à imiter les actions des autres. Finalement, l'enfant va, dans son jeu, assimiler un objet à un autre (en prenant une banane et en jouant au téléphone avec par exemple). A partir de 3-4 ans, l'enfant reproduit des scènes réelles de la vie quotidienne et invente des personnages fictifs. A cet âge-là, le jeu symbolique devient cathartique, c'est-à-dire qu'il permet à l'enfant de revivre des situations pénibles en étant actif et d'évacuer ses frustrations ou de réaliser ses désirs. Entre 4 et 7 ans, les jeux symboliques deviennent collectifs ; les jeux de rôles se jouent à plusieurs. L'enfant a le souci de représenter le réel tel qu'il est vraiment (Arm-Spring, 2008).

Entre 7 et 12 ans, l'enfant étend son cercle social. Le jeu symbolique diminue pour laisser la place aux jeux de règles, car la vie permet à l'enfant de liquider ses conflits. Ces jeux de règles restent d'ailleurs présents toute notre vie sous forme de jeux de combinaisons sensori-motrices (courses, jeux de balles, ...) ou intellectuelles (cartes, échecs, etc.). Ces jeux sont une sorte de compétition entre les individus et sont réglés par un code bien défini ou par des accords momentanés. Les activités de construction occupent aussi une place importante. Elles sont situées entre le jeu symbolique et le jeu de règles (Arm-Spring, 2008). Jean Chateau a à peu près la même classification que Jean Piaget, mais lui parle de jeux fonctionnels de la petite enfance, de jeux symboliques, de jeux de prouesses et de jeux sociaux (Raymond).

On remarque que, chez les deux auteurs, le jeu est présent dès la naissance. Dans les premières années de vie, l'enfant se prépare par le jeu à devenir adulte. Le jeu lui permet de fonder son monde mental ; c'est une conquête de lui-même, de sa personne. Dans le jeu, l'enfant s'implique entièrement. On ne peut donc pas comparer le jeu enfantin à celui des

adultes. Pour les adultes, le jeu passe au deuxième plan, le travail étant leur priorité. Pour l'enfant, jouer est une tâche très sérieuse, c'est son travail (Raymond).

2.4 Rôle du jeu

Dans le livre *A petits pas de grands projets*, les auteurs définissent le jeu comme un mode d'apprentissage efficace pour l'enfant et qui motive beaucoup celui-ci. Le jeu favorise les interactions sociales et la construction de soi (Arm-Spring, 2008).

Sur le plan affectif, le jeu permet à l'enfant de s'évader quelque peu de la réalité, de décharger ses émotions, d'exprimer ses sentiments et de réaliser ses désirs impossibles. D'autre part, le jeu permet à l'enfant de se socialiser ainsi que de se constituer en tant qu'être sociable. Ceci est possible à travers le jeu solitaire (jeu qui lui permet de s'approprier des éléments culturels et sociaux) et par le jeu social (jeu dans lequel il y a la présence d'interactions entre les individus). Le jeu permet aussi de travailler la créativité, l'imagination, la représentation spatiale et temporelle, la communication ainsi que bien d'autres domaines (Arm-Spring, 2008).

On se rend vite compte qu'on ne peut pas séparer le jeu de l'enfant. Il fait partie de sa vie, il lui permet de se découvrir, de découvrir son environnement et le monde qui l'entoure. Le jeu n'est donc pas forcément un loisir pour lui ; par le jeu, il apprend. On comprend toute la nécessité du jeu à l'école enfantine. A l'âge d'entrée à l'école enfantine, l'enfant est motivé, absorbe tout ce qu'on lui dit, ce qu'on lui montre, il a confiance en lui. L'adulte ne doit donc pas briser cette motivation, cette confiance que l'enfant a en lui. Il faut par conséquent réussir à motiver l'enfant, et ce qui le motive le plus, c'est le jeu.

2.5 Le développement cognitif de l'enfant

Il me paraît important d'écrire un chapitre sur le développement cognitif de l'enfant, car, lors de mes observations, il faudra que je sache où en sont les élèves par rapport à leur développement cognitif, pourquoi ils ont telle réaction, et quelles sont les notions qu'ils ont déjà acquises et celles qui sont en cours de maturation. Ces quelques connaissances à propos du développement cognitif me seront ensuite utiles pour interpréter mes observations.

Je me suis donc intéressée à trois auteurs qui ont étudié le développement cognitif de l'enfant, mais qui n'ont pas tout à fait la même vision. Il s'agit de Maria Montessori, de Jean Piaget qui est constructiviste et de Lev Vygotsky qui lui tient des propos socioconstructivistes. Je vais exposer ci-dessous un résumé de leur théorie.

2.5.1 Maria Montessori (1870-1952)

Le principe de base de Maria Montessori est que l'être humain se construit seul. L'enfant est donc le propre acteur de son développement. L'adulte l'accompagne et l'aide en lui enlevant les obstacles présents sur son chemin et qui pourraient empêcher son développement. Il doit assurer à l'enfant une liberté de se construire. La méthode Montessori peut en quelque sorte être résumée ainsi : « Aide-moi à faire seul ! » (Dubuc, 2005, p. 159).

Maria Montessori a divisé le développement de l'enfant en quatre grandes étapes partant de la naissance et allant jusqu'au jeune adulte de 24 ans. Je parlerai dans ce travail uniquement des phases une et deux étant donné que je m'intéresse à l'école enfantine, c'est-à-dire aux enfants de 4 à 6 ans. La première période (0-6 ans) est appelée « l'esprit absorbant », car l'enfant absorbe, telle une éponge, tout ce qui l'entoure. Il va aussi affirmer sa volonté en fonction du milieu qui l'entoure, c'est-à-dire acquérir les valeurs présentes dans son milieu familial. Cette période est pour l'enfant une exploration sensorielle. Il est très sensible à ce qui se passe à côté de lui et a besoin d'une routine de vie (qui va favoriser son indépendance), de répéter plusieurs fois les mêmes choses pour les assimiler. L'enfant est égocentrique, car, d'après Maria Montessori, tous ses efforts sont monopolisés dans le but de se construire lui-même (Dubuc, 1996/2005).

La deuxième étape de développement de l'enfant (6-12 ans) concerne les caractéristiques psychologiques. L'enfant construit sa personnalité sociale. Il se sépare de sa famille et passe plus de temps avec ses amis. Son sens moral s'affine et il commence à vivre en fonction des règles objectives. C'est l'âge de raison, l'enfant prend conscience des apprentissages qu'il fait, sa concentration se développe et son sens des responsabilités devient plus grand. Il cherche à s'insérer dans la société, il a besoin d'un lien avec le monde, avec l'univers. Durant cette étape d'apprentissage, Maria Montessori met l'accent sur l'éducation cosmique, c'est-à-dire sur la compréhension de l'enfant du monde qui l'entoure. Il doit apprendre à structurer sa pensée (Dubuc, 1996/2005).

2.5.2 Jean Piaget (1896-1980)

Un des buts de Piaget dans ses recherches psychologiques était de comprendre comment l'enfant construit ses connaissances durant son développement ainsi que de mettre en évidence les aspects communs à tous les individus d'un même niveau de développement. Il en a déduit que l'enfant développe son intelligence, construit ses connaissances à travers les interactions qu'il a avec son environnement. Une grande importance est attribuée aux interactions sociales. Pour Piaget, l'enfant se construit grâce aux contacts qu'il entretient avec les personnes et les objets physiques. Piaget définit quatre grandes étapes de l'intelligence dans le développement de l'individu : l'intelligence sensorimotrice, la pensée symbolique puis

intuitive (stade pré-opérateur), la pensée opératoire concrète et la pensée opératoire formelle (Legendre, 1996/2005).

Si nous nous intéressons à la pensée éducative de Piaget, nous pouvons mettre en évidence que Piaget considère l'éducation comme un des facteurs fondamentaux de la formation intellectuelle et morale de l'individu. Elle est nécessaire pour la formation de l'individu et a comme première finalité de libérer l'être humain de son égocentrisme spontané. Elle permet aussi l'épanouissement de la personnalité dans différents aspects tels que les aspects intellectuel, moral, social et affectif. Piaget place le sujet au centre de ses apprentissages et part du principe que celui-ci construit activement ses connaissances (Legendre, 1996/2005).

En ce qui concerne les règles du jeu, Piaget met en évidence plusieurs étapes dans la pratique et la conscience de la règle chez l'enfant. Ces étapes correspondent à différents âges des enfants (Piaget, 1969).

La pratique de la règle comporte quatre stades (qui s'étalent de 0-12 ans) : le stade moteur et individuel, le stade égocentrique, le stade de la coopération naissante et le stade de la codification des règles. Au départ, l'enfant doit accommoder ses schèmes moteurs à sa réalité nouvelle. Nous sommes en présence de règles motrices, l'enfant joue uniquement seul. Ensuite, l'enfant se situe entre les conduites socialisées et les conduites individuelles. L'enfant reste enfermé dans son point de vue, chacun joue pour soi. Deux buts sont à mettre en évidence dans ce stade : le besoin de jouer comme les autres et l'utilisation de ses acquisitions uniquement pour soi-même. Le plaisir est encore moteur. Dans le troisième stade, l'esprit de compétition apparaît. L'enfant a envie de gagner, de l'emporter sur l'autre. Des règles communes apparaissent, mais l'enfant joue encore beaucoup en imitant un enfant qui sait mieux que lui. Le plaisir devient social puisque le but est de jouer avec des camarades tout en respectant des règles. Finalement, la coopération apparaît. L'intérêt pour la règle comme telle devient fort (Piaget, 1969).

La conscience de la règle comporte trois stades et nous permet de comprendre comment l'enfant sent et se représente les règles. Au départ, l'enfant se trouve dans un stade individuel où il joue uniquement pour son plaisir. La règle est soit motrice soit subie inconsciemment. Elle est plus un exemple qu'une réalité obligatoire. Puis, peu à peu, l'enfant souhaite jouer conformément à des règles reçues du dehors. Il entre alors dans le deuxième stade. Dans ce stade, les règles sont sacrées, on ne peut pas les modifier. L'enfant a un grand respect pour les règles et pense qu'elles ont été créées par l'adulte, voire même parfois par Dieu. Le respect de la règle vient donc d'une contrainte adulte. Finalement, l'enfant entre dans le troisième stade. Dès lors, il ne considère plus les règles comme éternelles et non modifiables. La règle est considérée comme une loi choisie par tous et peut être modifiée si

tout le monde est d'accord. L'enfant a les mêmes idées que les adultes à propos des origines du jeu et des règles. Il prend conscience de l'utilité des lois (Piaget, 1969).

2.5.3 Lev Vygotsky (1896-1934)

Vygotsky s'est principalement concentré sur le fait de comprendre l'origine sociale de la pensée. Il a une perception historico-culturelle du développement de l'être humain. Son but est de comprendre l'origine de la culture afin de comprendre l'origine des fonctions psychiques supérieures (fonctions qui sont propres à l'être humain, par opposition aux fonctions élémentaires que nous retrouvons chez l'humain et chez l'animal). Pour lui, leur origine se situe dans le monde social. Ces fonctions psychiques supérieures se développent à travers le développement culturel de l'enfant (Legendre, 1996/2005).

Sur le plan psychologique, Vygotsky voit la pensée, son développement et le rôle du langage comme outils culturels. Il va chercher à comprendre le fonctionnement de la pensée et son évolution ainsi que les rapports qui existent entre le langage et la pensée. Pour lui, la pensée n'arrête jamais de se développer. Très vite, dans le développement de l'enfant, la pensée et l'activité vont être liées, car l'enfant va associer à l'activité pratique une pensée symbolique. Vygotsky met en évidence quatre étapes dans le développement culturel des fonctions psychologiques : la conduite primitive, la découverte par l'enfant de nouveaux outils, l'appropriation par l'enfant du fonctionnement de ces outils dans le cadre d'une activité qui leur donne sens et l'intégration graduelle de ces outils. Ces différentes étapes permettent de transformer des outils externes en processus cognitifs internes. Vygotsky fait encore allusion au fait que l'enfant commence par avoir un langage social qui va peu à peu s'intérioriser grâce au langage égocentrique. L'enfant va donc passer du langage social au langage individuel, c'est-à-dire aux propos intérieurs, à la pensée (Legendre, 1996/2005).

En ce qui concerne les apprentissages de l'enfant, on retrouve chez Vygotsky les deux formes d'éducation. La première qui est formelle et qui représente l'école et donc le lieu qui permet d'acquérir des notions scientifiques, et la seconde qui est informelle et qui permet à l'enfant d'apprendre beaucoup par les interactions qu'il entretient avec les adultes. De plus, le jeu est un support important qui permet à l'enfant de réaliser, grâce à l'aide d'objets symboliques, des activités qu'il ne pourrait accomplir seul (Legendre, 1996/2005).

Lorsqu'on parle d'apprentissage et de développement, Vygotsky introduit un nouveau terme, la zone de développement proximal, qui correspond à la zone entre ce que l'enfant est capable de résoudre seul et les problèmes où il a besoin de l'aide de l'adulte pour réussir. L'enfant apprend beaucoup, mais uniquement dans les limites définies par son état de développement, donc par la zone de développement proximale (Legendre, 1996/2005).

Finalement, pour Lev Vygotsky, il est important que les processus d'apprentissage soient abordés dans leur dimension sociale et culturelle. Apprendre est une démarche collective. Et cela peut se faire en grande partie grâce aux interactions sociales qui sont en place dans la classe (Legendre, 1996/2005).

2.6 Le développement social de l'enfant

Comme je vais m'intéresser, dans ma partie pratique, aux jeux de coopération et aux interactions qui se passent entre les élèves lorsqu'ils jouent, il est important que j'aie quelques notions sur le développement social de l'enfant, afin de mieux comprendre certains comportements d'enfants et de pouvoir ensuite tirer des conclusions de mes observations. J'ai donc écrit un chapitre sur le développement social de l'enfant en commençant par la socialisation primaire, c'est-à-dire la relation qu'a l'enfant avec ses parents, puis en parlant de la socialisation secondaire qui comprend la relation sociale qu'entretient l'enfant avec ses pairs. Je mets l'accent sur la seconde, car je m'intéresse dans ce travail aux interactions produites entre l'enfant et ses pairs lors d'un jeu formel et d'un jeu informel.

2.6.1 Les débuts de la socialisation

L'homme est un être social. En effet, il est actif dans son milieu et interagit sans cesse avec son environnement. Dès sa naissance, le nourrisson est baigné dans un milieu social et participe à des échanges entre lui et son environnement. Le nouveau-né vit une relation très proche avec sa mère et construit ses premiers attachements. La façon dont l'enfant construit cet attachement avec sa mère joue un rôle très important, entre autre pour les relations sociales qu'il aura plus tard. En effet, si l'enfant vit un attachement insécure avec sa mère, celui-ci aura plus de difficultés à nouer des relations avec d'autres personnes plus tard dans sa vie (Reymond-Rivier, 1997).

On retrouve deux types de relations dans le développement social de l'enfant : la relation parents-enfants (socialisation primaire), qui est une relation verticale entre un adulte et un enfant, et la relation enfant-pairs (socialisation secondaire), qui, elle, est une relation horizontale établie entre deux individus de même âge (Cartron & Winnykamen, 1999). Si l'on se réfère à Zaouche-Gaudron (2002), dans la relation que l'enfant établit avec l'autre, on distingue trois types « d'autre ». Il y a d'abord l'autre qui reprend la mère, puis celui qui reprend le père et finalement celui qui est extérieur au couple. L'enfant va construire différentes relations avec ces autres et celles-ci vont lui permettre de grandir et de se construire lui-même.

« La socialisation s'accomplit dans le rapport que l'enfant entretient avec l'autre » (Zaouche-Gaudron, 2002, p. 22).

Durant les trois premières années de sa vie, l'enfant traverse des périodes où il ressent un grand besoin de s'affirmer. C'est notamment le cas durant la crise de personnalité de trois ans, où l'enfant se distingue enfin comme une personne, prend conscience de qui il est et veut donc s'imposer. Beaucoup de heurts et de conflits caractérisent cette période. La deuxième période importante que traverse le jeune enfant est lorsqu'il vit le complexe d'Œdipe. L'enfant doit se situer dans le triangle qu'il forme avec sa mère et son père. Le petit garçon veut prendre la place de son père pour posséder l'objet d'amour, en l'occurrence sa mère, et la petite fille souhaite le contraire, c'est-à-dire prendre la place de sa mère pour posséder l'objet d'amour qu'est son père. L'enfant manifeste donc une agressivité envers le rival sans en avoir conscience. Il y a aussi, durant cette période, l'apparition du Surmoi. Le Surmoi est notre raison, c'est-à-dire celui qui nous dit si ce que nous faisons est bien ou mal et si ça se fait ou non. Le Surmoi dépend de l'éducation que nous avons reçue étant enfant (Reymond-Rivier, 1997).

2.6.2 La socialisation de l'enfant de 4-6 ans

Dès l'âge de 4 ans l'enfant entre à l'école. Le fait d'être entouré de pairs et d'entrer en contact avec d'autres enfants de son âge va permettre à celui-ci de se socialiser, de devenir autonome et de coopérer. Au départ, le groupe n'existe pas, car l'enfant doit apprendre à tenir compte de l'autre (Reymond-Rivier, 1997). L'enfant va peu à peu découvrir un modèle dans l'autre et va donc l'imiter. Il sera aussi lui-même imité par ses pairs. Ces imitations permettent des interactions entre les enfants (Zaouche-Gaudron, 2002). Ces conduites interactives sont visibles sous plusieurs formes. Par exemple, l'enfant reprend l'idée d'un autre, ou deux enfants se partagent le même matériel ou jouent à un même jeu (Cartron & Winnykamen, 1999).

Nous retrouvons deux phases dans le développement social de l'enfant de 2-7 ans environ. Tout d'abord, l'enfant se trouve dans une phase d'isolement. Durant cette phase, l'enfant joue la plupart du temps seul. Rares sont les interactions entre l'enfant et ses pairs. Celles-ci sont commandées soit par le matériel, soit par l'imitation d'un élève, qui pendant un court instant, s'impose un peu plus que les autres. L'enfant joue pour lui, parle pour lui. La parole est aussi un jeu pour l'enfant. Répéter ce que quelqu'un vient de dire, répéter une phrase plusieurs fois, autant de façons de jouer avec le langage. Durant cette phase, l'enfant est encore égocentrique et l'ami qu'il recherche le plus est l'adulte. L'enfant voit en l'adulte un modèle, la personne qu'il sera plus tard. Il a l'impression que l'adulte sait tout, peut tout et voit tout. En grandissant, l'enfant se distancie de l'adulte et se rapproche de ses pairs. Toutefois, l'adulte garde un rôle important dans la gestion de conflits : celui d'arbitre (Reymond-Rivier, 1997).

En se rapprochant de ses pairs, l'enfant sort gentiment de son égocentrisme et entre dans la phase qu'on appelle les débuts de groupe. L'enfant prend peu à peu conscience de l'autre et devient de plus en plus capable de se mettre à la place de l'autre, de penser à la place de l'autre. Cette prise de rôle est possible grâce à une décentration de l'enfant (Cartron & Winnykamen, 1999). C'est surtout à travers les heurts et les conflits que l'enfant prend conscience que l'autre existe, qu'il est un être humain semblable à lui, qui ne supporte pas non plus qu'on lui vole son jouet ou qu'on s'assoit à sa place. L'enfant passe donc d'une attitude passive à une attitude active. Ces heurts et ces conflits l'obligent à tenir compte de l'autre et donc à sortir de son égocentrisme. Toutefois, nous pouvons mettre en évidence que les débuts de relations entre deux enfants ne sont, la plupart du temps, pas dus à l'amitié, mais à l'hostilité que les deux enfants ont pour un troisième enfant. La relation avec l'autre commence donc par la rivalité pour peu à peu laisser place à l'amitié, lorsque l'enfant découvre le plaisir de réaliser certaines choses à plusieurs, ensemble (Reymond-Rivier, 1997).

Nous pouvons mettre trois termes en évidence qui empêchent l'enfant de coopérer avec les autres. Tout d'abord, comme nous l'avons dit ci-dessus, l'enfant est égocentrique. Il est incapable de se mettre à la place de l'autre. Tout tourne autour de lui. Pour lui, tout le monde pense comme lui, agit comme lui. Il ne peut y avoir d'autres points de vue que le sien. Ensuite, l'enfant est hétéronome, c'est-à-dire qu'il est dépendant de l'adulte. Pour lui, tout ce que l'adulte dit, fait, pense est juste. L'enfant respecte tout ce qui vient de l'adulte. L'enfant a une attitude hétéronome, car il n'a pas conscience de la règle. Finalement, le troisième comportement qui empêche l'enfant de coopérer avec ses pairs est l'instabilité de son caractère. En effet, les enfants ne tiennent pas en place, ont toujours besoin de bouger, de changer de jeu, s'ennuient très vite. L'enfant ne maîtrise pas encore ses émotions et sa motricité. Nous trouvons cependant quand même certaines forces face à cette impossibilité de coopérer. Ces forces sont représentées par les meneurs. Ces meneurs sont ceux qui prennent le plus d'initiatives pour entrer en contact avec l'autre. Mais ils échouent souvent à cet âge. La plupart du temps, si un meneur apparaît, il installe une sorte de tyrannie qui va pousser les autres à se révolter, car il va prendre tous les plus beaux rôles (Reymond-Rivier, 1997).

2.6.3 Le leader

Nous pouvons mettre en évidence deux comportements dans la dominance sociale. Le premier est un comportement affiliatif, c'est-à-dire qu'il va favoriser la cohésion du groupe, qu'il va maintenir un lien entre les individus. Le second comportement est un comportement agonistique qui met en place une hiérarchie. Il y a la présence de perturbateurs et ce comportement provoque souvent une dispersion du groupe. Lors d'une dominance sociale, un enfant A domine un enfant B. L'enfant B ne peut pas dominer l'enfant A. Mais si l'enfant B

domine un enfant C, alors l'enfant A dominera aussi cet enfant C. Ceci s'appelle l'asymétrie dyadique (Zaouche-Gaudron, 2002).

Comme je l'ai écrit ci-dessus, le leader installe souvent une sorte de tyrannie chez les jeunes enfants. C'est dès l'âge de 7-8 ans environ que le meneur sort gentiment de la tyrannie. A cet âge-là, le leader a encore une autorité presque absolue, et la coopération et la cohésion du groupe ne dépendent que de lui. Il ne se soucie pas encore de l'équité dans le groupe. Il décide de presque tout et choisit évidemment toujours un domaine dans lequel il est doué. Si, par exemple, un jeu est choisi dans lequel il n'est pas doué, le meneur va tout faire pour pouvoir changer de jeu ou va tricher pour rester le meilleur. A cet âge, la force et l'adresse physique l'emportent sur l'esprit de camaraderie. C'est dès l'âge de 10 ans que ces deux tendances vont s'inverser. Une véritable coopération entre les différentes personnes du groupe devient alors possible (Reymond-Rivier, 1997).

Comme expliqué ci-dessus, le meneur est en général toujours celui qui est le plus doué dans la discipline concernée, mais d'autres facteurs entrent en compte. En effet, souvent, le meneur a un certain prestige, un prestige que l'on ne choisit pas, que l'on a sans faire exprès. Mais pour que ce prestige l'aide à devenir leader, celui-ci doit savoir s'en servir intelligemment. Ensuite, le meneur est souvent populaire. Et finalement, il y a un facteur personnel qui joue un rôle pour définir un leader, des qualités personnelles qui nous aident à devenir leader, des qualités d'ordre moral aussi. Certains naissent leader, d'autres non (Reymond-Rivier, 1997).

2.7 La forme scolaire

Deux formes d'éducation cohabitent : l'éducation explicite et l'éducation implicite. Comme je vais observer des enfants jouant à un jeu formel et jouant à un jeu informel, il me semble intéressant de m'arrêter un instant sur ces deux formes d'éducation et d'en dégager les principales caractéristiques.

2.7.1 L'éducation explicite

La forme scolaire est une forme sociale qui est devenue une institution parce qu'elle est prise en main par différentes personnes qui exercent un pouvoir dans la société. Par forme scolaire, on entend formation, éducation, instruction de nouvelles personnes (Maulini & Perrenoud, 2005).

L'éducation scolaire obéit à un programme. De ce fait, les matières enseignées ne répondent pas forcément à une interrogation de la part de l'élève. L'enseignant va provoquer un questionnement chez l'élève, mais ce questionnement ne sera pas spontané. On attend de l'élève qu'il soit actif dans son apprentissage, c'est-à-dire qu'il se questionne, s'entraîne, se

concentre, écoute attentivement et ainsi retienne ce qu'il a appris. Mais bien souvent, le maître ne permet pas à l'élève d'apprendre, car il va plus se préoccuper de mettre l'élève au travail et de lui transmettre une notion plutôt que de le faire apprendre en contrôlant sa compréhension afin de maintenir le nouveau savoir en mémoire (Maulini & Perrenoud, 2005).

Nous sommes ici en présence de deux formes d'enseignement: l'enseignement magistral qui met l'accent sur la transmission de la matière, et l'enseignement explicite qui, lui, donne de l'importance à la compréhension de la matière et, de ce fait, à son maintien en mémoire. Le rôle de l'enseignant dans l'éducation explicite est, d'une part, de transformer un savoir scientifique en un savoir accessible à l'élève et, d'autre part, de mettre en place une séquence qui va permettre à l'élève de percevoir la nouvelle notion à apprendre, de faire des liens avec ses acquis antérieurs afin de comprendre cette nouvelle notion pour pouvoir finalement la stocker dans sa mémoire à long terme (Bissonnette & Richard, 1996/2005).

L'enseignement explicite se divise en trois étapes pour l'acquisition d'une nouvelle notion : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Le modelage consiste à présenter la nouvelle notion en captivant les élèves. Il est important d'avoir un maximum de leur attention. Ensuite, il faut que l'enseignant montre (par le langage) aux élèves les liens qui existent entre cette nouvelle connaissance et leurs acquis antérieurs ainsi que le raisonnement et les stratégies à utiliser. La deuxième phase permet de contrôler la compréhension des élèves en leur donnant des exercices semblables à ceux effectués durant la première phase. Cette deuxième phase permet de consolider et d'approfondir la compréhension. Il est intéressant pour cette phase de favoriser le travail de groupe, car il permet un échange et une confrontation d'idées. La dernière phase se déroule généralement individuellement et a pour but de parfaire les connaissances et d'atteindre un niveau de maîtrise de la matière le plus élevé possible, ceci dans le but de stocker le nouvel apprentissage dans la mémoire à long terme. Pour cela, il faut que l'enseignant dégage, avec les élèves, les éléments essentiels à retenir de la nouvelle notion abordée. L'élève doit prendre conscience de ce qui est important dans ce qu'il vient d'apprendre. Finalement, pour que les connaissances stockées dans la mémoire à long terme soient maintenues éveillées, il faut les réutiliser régulièrement. L'enseignant veillera donc à programmer les apprentissages en fonction des précédents afin que les élèves puissent réutiliser des acquis antérieurs pour découvrir de nouvelles notions. Dans l'enseignement explicite, l'enseignant joue un rôle central (Bissonnette & Richard, 1996/2005).

2.7.2 L'éducation implicite

Partout l'éducation est présente de nos jours et nous paraît tout à fait normale. Pourtant, l'éducation est une sorte de violence, une violence douce, une violence symbolique.

Elle est une violence car on trouve la présence d'un dominant et d'un soumis. Il y a donc des rapports de force. Toutefois, ces rôles sont naturels et c'est pour cela que l'éducation est vue comme une violence légitime ; personne n'a conscience de cette forme de violence. L'enfant se soumet à cette violence symbolique, c'est un acte d'obéissance pour lui (Pourtois & Desmet, 2004).

L'éducation implicite correspond au « monde vécu » de la personne (J. Habermas in Pourtois & Desmet, 2004, p. 9). Elle est inconsciente et est un savoir intuitif qui nous permet de réagir d'une certaine manière dans une situation précise, qui nous « dit » comment se comporter face à une situation donnée. De plus, l'éducation implicite est indispensable au développement de la personne. Elle permet à l'individu de grandir, de se socialiser et surtout, elle lui permet de construire et de consolider son identité psychosociale en lui donnant de nouveaux éléments pour alimenter son monde intérieur. L'individu va donc créer son identité au fil du temps. Durant toute sa vie, chaque moment vécu, chaque nouveauté apprise est enregistrée en lui. Il garde une trace de tout son vécu passé et c'est grâce à celui-ci qu'il va tracer son histoire. Il va toujours être guidé par ses vécus précédents et ainsi forger son identité. Le passé représente les expériences vécues de l'individu et le présent son identité (Pourtois & Desmet, 2004).

De cette éducation implicite découlent les théories implicites. Celles-ci dérivent de la façon dont l'individu se représente le réel et comprend le monde. Par exemple, les parents vont éduquer leur enfant en fonction de leur propre vécu, de leurs propres expériences et à partir de l'éducation qu'eux ont reçue et des valeurs qui leur ont été transmises. Ces théories implicites vont donc influencer le développement social et intellectuel de l'enfant. Nous pouvons mettre en évidence deux sortes d'éducation implicite : l'imposition et le développement. Lorsqu'un parent est dans l'imposition, il va donner des informations à l'enfant sur comment réaliser une tâche, lui donner la réponse ou encore lui imposer une attitude. C'est donc un enseignement direct qui amène l'enfant vers la connaissance en la lui imposant. Cette manière de faire n'est pas très positive pour l'enfant. En ce qui concerne la deuxième sorte d'éducation, le développement, le parent va stimuler la pensée de l'enfant, l'encourager, le laisser découvrir par lui-même. Il y a donc une recherche personnelle dans ce processus. Cette fois, l'enseignement est basé sur l'activité de l'enfant et sur l'autodécouverte. Cette façon de faire est très positive pour le développement de l'enfant et favorise la réussite scolaire de celui-ci. Ces deux sortes d'enseignement se font inconsciemment et dépendent des théories implicites des individus (Pourtois & Desmet, 2004).

Je pense que ces deux formes d'enseignement peuvent aussi se retrouver dans le domaine de l'école, mais que nous trouvons davantage celle de développement. En effet,

l'enseignant va souvent mettre l'enfant dans la position de chercheur en le laissant émettre des hypothèses et en confrontant ensuite ses résultats avec les résultats réels.

Dans ce chapitre, j'ai surtout parlé d'éducation implicite en rapport avec les parents, mais celle-ci se retrouve aussi à l'école enfantine. En effet, lors d'activités libres par exemple, l'enfant est confronté à lui-même, apprend seul en fonction de ses acquis antérieurs, de son vécu passé, en fonction de l'éducation implicite qu'il a reçue à la maison. Son vécu passé influence son comportement, la personne qu'il est aujourd'hui et la façon dont il va encore grandir et évoluer.

Tableau 2.2 Synthèse de l'éducation explicite et implicite

L'éducation explicite	L'éducation implicite
<p>Elle est consciente. Il y a un programme précis à suivre et des objectifs à atteindre de la part de l'enfant.</p> <p>L'enseignant joue un rôle central. Il doit transformer des savoirs scientifiques en savoirs accessibles pour l'enfant. Il va mettre en place une séquence d'apprentissage qui va permettre à l'enfant de percevoir la nouvelle notion, de faire des liens entre celle-ci et ses acquis antérieurs et de stocker cette nouvelle notion dans la mémoire à long terme.</p> <p>Trois étapes sont présentes dans l'enseignement explicite : le modelage (captiver l'enfant par la nouvelle notion et mettre au jour les liens avec ses acquis antérieurs), la pratique guidée (contrôler la compréhension de l'élève par rapport à la nouvelle notion et consolider et approfondir sa compréhension de la notion abordée) et la pratique autonome (parfaire les connaissances et atteindre un niveau de la maîtrise de la matière le plus élevé possible).</p>	<p>Elle est inconsciente. C'est le monde vécu de l'individu, c'est-à-dire son inconscient, son savoir intuitif.</p> <p>L'individu a un rôle central. L'éducation implicite va lui permettre de grandir, de se socialiser, de construire et consolider son identité psychosociale. Grâce à son vécu passé, l'individu construit son présent.</p> <p>Deux formes d'éducation implicite sont présentes : l'imposition (enseignement direct qui amène l'enfant vers la connaissance en la lui imposant) et le développement (enseignement basé sur l'activité de l'enfant et sur l'autodécouverte, recherche personnelle de l'individu).</p>

3 Cadre théorique

Je vais résumer les éléments essentiels de ma partie théorique qui concernent l'enfant de 5-6 ans. D'après les théories de Piaget, l'enfant de 5-6 ans a le souci de représenter le réel tel qu'il est. Les jeux symboliques deviennent de plus en plus collectifs, les jeux de rôle se jouent à plusieurs. L'enfant va se construire grâce aux interactions qu'il entretient avec les

personnes et les objets physiques. En ce qui concerne les règles du jeu et la pratique de celles-ci, l'enfant de 5-6 ans se trouve à la fin du stade égocentrique et au début du stade de coopération naissante. L'envie de gagner, de l'emporter sur les autres devient de plus en plus présente. L'enfant sort donc gentiment de son égocentrisme dans le sens qu'il va arrêter de jouer seul dans son coin pour aller jouer avec d'autres enfants de son âge. Pour ce qui est de la conscience de la règle, l'enfant de 5-6 ans se trouve dans le deuxième stade. Pour lui, il est indispensable de jouer conformément aux règles reçues du dehors. Ces règles sont sacrées, on ne peut en aucun cas les modifier, ce serait de la triche.

D'après Maria Montessori, l'enfant de 5-6 ans se trouve à la fin de la période d'esprit absorbant, c'est-à-dire la période d'exploration sensorielle, de découverte du monde qui l'entoure, et au début de la deuxième période, dans laquelle il va construire sa personnalité sociale. Son sens moral est affiné, il a un plus grand sens des responsabilités et a besoin d'un lien avec le monde, de s'insérer dans la société qui l'entoure.

Finalement, en ce qui concerne le développement social de l'enfant, celui-ci sort de la phase d'isolement et entre dans la phase de début de groupe. L'enfant sort gentiment de son égocentrisme. Il prend peu à peu conscience de l'autre et devient capable de se mettre à la place de l'autre, de penser à la place de l'autre. Ceci est possible grâce à la décentration de l'enfant. Les premiers contacts qu'il entretient avec ses pairs sont plutôt des relations hostiles qui peu à peu vont laisser place à l'amitié. On voit parfois, dans un groupe d'enfants de cette classe d'âge, l'apparition d'un meneur. Celui-ci va instaurer une sorte de tyrannie à l'intérieur du groupe. C'est lui qui décide de tout, qui prend les plus beaux rôles, qui commande. Une hiérarchie est mise en place qui sera détruite si les autres enfants se révoltent, ne supportent plus l'enfant meneur.

4 Question de recherche

Dans ma problématique, je me suis intéressée aux sortes de jeux présents à l'école infantile et au rôle du jeu, au développement cognitif et au développement social de l'enfant ainsi qu'aux différentes formes scolaires. Je pose maintenant ma question de recherche qui est : ***Dans quelle mesure un jeu formel et un jeu informel influencent-ils les comportements sociaux dans une classe de 2H ?***

5 Méthodologie

Pour la partie pratique de mon travail, j'ai décidé de mener des observations d'un groupe d'enfants d'école infantile jouant à un jeu formel et à un jeu informel. Le but est de pouvoir ensuite comparer les deux situations de jeux afin de voir si une des deux formes de

jeu favorisent plus les interactions entre les élèves que l'autre, si aucune des deux formes ne favorisent les interactions ou si, au contraire, les deux formes de jeu favorisent les mêmes interactions.

5.1 Matériel et acteurs

Pour réaliser ces observations, j'ai choisi 3 élèves de 2H que je nommerai Laura, Sarah et Théo (prénoms fictifs). J'ai essayé de former un groupe hétérogène en choisissant un élève leader, un élève « moyennement » leader et un élève neutre, ceci dans le but de favoriser les interactions entre les élèves durant le jeu. J'ai ensuite choisi deux jeux ; un jeu formel (Castello del drago) et un jeu informel (jeu de lego). Toutes mes observations ont été filmées. Les films durent chacun entre 15 et 20 minutes et se répartissent sur trois semaines. J'ai à chaque fois filmé le jeu formel puis le jeu informel.

5.2 Justification du choix des jeux

5.2.1 Le jeu formel (Castello del drago)

Le jeu formel que j'ai choisi se nomme « Castello del drago ». Ce jeu fait partie des jeux de coopération. Le but est le suivant : réussir tous ensemble à repousser les dragons de la cité. Ce jeu me paraît intéressant, car tous les élèves jouent ensemble contre les dragons. Il n'y a donc pas un élève qui va gagner ou perdre, mais ce sont tous les élèves qui vont ensemble gagner ou perdre. Pour cela, les élèves doivent mettre au point des stratégies et donc coopérer. Si chaque élève joue dans son coin, il y a peu de chance que les dragons perdent. Ce jeu me semble aussi intéressant car on peut y jouer plusieurs fois sans s'ennuyer. En effet, la première fois, les élèves ne vont peut-être pas se rendre compte que s'ils mettent au point des stratégies ensemble, ils gagneront. La deuxième fois, ils peuvent tester une stratégie et si elle ne fonctionne pas, ils peuvent en tester une autre la troisième fois. Il me semble donc que même si les élèves doivent jouer plusieurs fois à ce jeu, il y a toujours de nouveaux éléments qui permettent de rendre le jeu intéressant. De plus, une réelle coopération est possible puisque les élèves doivent se mettre d'accord ensemble sur une stratégie. Ceci peut donc donner naissance à plusieurs stratégies.

Ce jeu est un jeu formel. Il est imposé par l'adulte et des règles bien précises sont présentes. Les élèves sont donc obligés de se soumettre à ces règles pour pouvoir jouer à ce jeu.

5.2.2 Le jeu informel (lego)

J'ai décidé de mener mes observations à partir d'un jeu de construction ; il s'agit des lego. Je pense que cette sorte de jeu favorise les interactions entre les élèves. En effet, les

élèves sont amenés à construire quelque chose ensemble et avec le même matériel, puis, si le temps le leur permet, à jouer avec ce qu'ils ont construit. Il me semble que des interactions devraient intervenir durant le jeu du fait qu'un même matériel est imposé à tous (par exemple, un élève peut ne pas vouloir donner des pièces à un autre, un élève peut construire quelque chose dans son coin sans tenir compte des autres, un élève peut ne pas souhaiter construire une tour et essayer d'imposer son avis aux autres, des élèves peuvent se mettre ensemble pour une construction, etc.). De plus, si je reprends les buts visés par les jeux de construction, ceux-ci permettent entre autre de travailler la socialisation et la collaboration, ce qui entre parfaitement dans ma thématique de mémoire.

Ce jeu est un jeu informel. En effet, le jeu est libre, seul le matériel est imposé. Avec ce matériel, les élèves peuvent inventer ce qu'ils ont envie et jouer comme ils le veulent. Il n'y a pas de règles imposées par l'adulte concernant la manière dont il faut jouer. Les élèves sont libres et découvrent ainsi par eux-mêmes les nombreuses possibilités qu'offre ce matériel.

5.3 Procédure, déroulement des observations

J'ai réalisé ces observations durant mon stage 3.1 qui s'est déroulé en 1H-2H. La première semaine de mon stage, j'ai demandé aux élèves de jouer à un jeu formel (Le verger) afin de tester mon matériel et d'habituer les élèves à la caméra. J'ai aussi filmé un moment des élèves jouant à un jeu libre. Mon but était vraiment d'appriivoiser la caméra et d'habituer les élèves à jouer en étant filmés. Je leur ai expliqué, avant cette activité, pourquoi ils allaient être filmés et j'avais demandé l'autorisation à leurs parents. J'ai réellement commencé les films durant la deuxième semaine du stage. J'ai d'abord filmé le groupe au jeu formel, puis au jeu informel. J'ai répété cette façon de faire lors des troisième et quatrième semaines de mon stage.

Tableau 5.3 Synthèse du déroulement des observations

Semaines du stage	Films jeu formel (Castello del drago)	Films jeu informel (lego)
Semaine 1	Introduction : tester le matériel avec un autre jeu (le verger) afin que les élèves s'habituent à la caméra.	Introduction : tester le matériel avec un jeu libre (plots en bois) afin que les élèves s'habituent à la caméra.
Semaine 2 (le même jour)	Film 1	Film 1
Semaine 3 (le même jour)	Film 2	Film 2
Semaine 4 (le même jour)	Film 3	Film 3

6 Analyse des films

6.1 Méthode d'analyse

Pour analyser les films réalisés, j'ai mis en place une observation systématique des comportements. J'ai défini des catégories, des unités de comportement directement observables, c'est-à-dire des indicateurs qui vont me permettre de remplir une grille d'observations de mes films. Une fois ce travail terminé, je vais présenter les résultats, les analyser et finalement les interpréter. (Joliat, 2011)

6.1.1 Indicateurs

Pour l'analyse de mes films, j'ai pris en compte deux indicateurs. Le premier indicateur à observer est le suivant : est-ce que l'activité de l'enfant est pertinente ? Premièrement, je peux observer cet indicateur à travers ce que fait l'enfant durant le jeu, par exemple s'il joue, s'il aide à installer le jeu, etc. L'activité mentale de l'enfant est donc visible à travers ses gestes. Il y a toutefois des instants durant le jeu où l'enfant ne fait rien, mais où son activité mentale est pertinente. Il s'agit des instants où l'enfant ne joue pas, mais suit le cours du jeu. Il est attentif à tout ce qui se passe et sait quand il devra jouer. Ces instants sont aussi des moments d'activité mentale pertinente. L'activité mentale n'est plus pertinente lorsque l'enfant décroche, ne suit plus le jeu, fait autre chose que ce que le jeu demanderait de faire.

Le deuxième indicateur que j'ai observé concerne l'enfant leader durant le jeu et plus précisément lors des moments d'activité pertinente. J'ai défini le leader comme quelqu'un qui a une intention qui change le cours des choses, qui a une intention d'agir sur le cours des choses. Cette intention va changer le cours du jeu. J'ai défini trois sortes de leader auxquels j'ai attribué des points en fonction de leur importance. Le leader 1 est celui qui initie une action qui va changer le cours du jeu. Celui-ci reçoit 4 points pour chaque seconde que dure l'action. Le leader 2 est celui qui suit, qui répond à l'action du leader 1. Celui-ci reçoit 2 points. Le leader 3 représente l'enfant qui participe au jeu, qui est dans l'action. Il reçoit 0 point. Finalement, j'ai encore attribué -1 point à l'enfant qui joue seul dans son coin sans tenir compte des autres élèves.

Pour noter les observations liées à ces deux indicateurs, j'ai commencé par créer une grille d'analyse où chaque seconde est notée. Une ligne est attribuée à chaque élève. J'ai ensuite observé les élèves individuellement et j'ai tout d'abord rempli la grille en fonction de l'activité des élèves. Si les élèves avaient une activité mentale pertinente, je remplissais ma grille avec des croix durant toute la durée de l'activité pertinente. Si l'élève n'avait pas une activité pertinente, je laissais vide dans ma grille. J'ai ensuite attribué pour chaque enfant, et

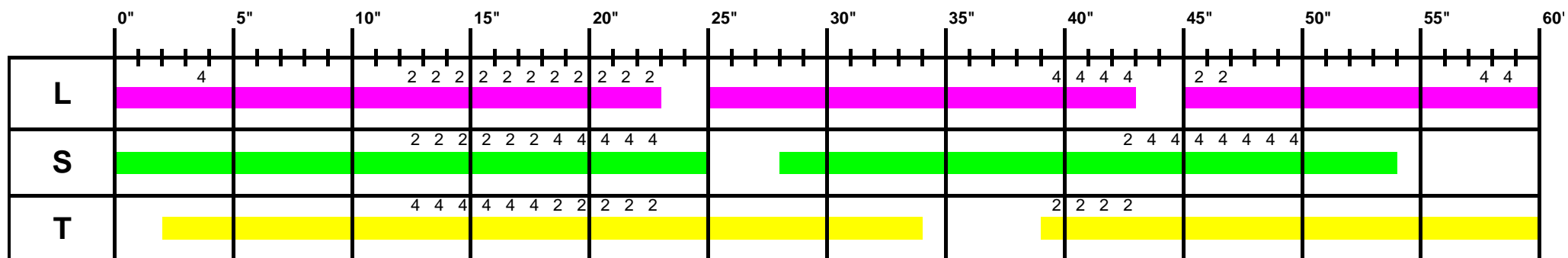
sur la même grille que l'activité pertinente, les points obtenus en fonction de la sorte de leader que représentait l'enfant durant les différentes phases de jeu.

Je tiens encore à préciser que je n'ai pas tenu compte de mes interventions lors de l'analyse des films. En effet, j'ai dû intervenir quelques fois pour des questions de discipline ou pour répondre à une question d'un des trois élèves. Ces interventions étaient nécessaires pour le bon déroulement de l'activité, j'ai donc continué à codifier les actions des élèves sans tenir compte de celles-ci. J'ai toutefois noté mes interventions sur ma grille d'analyse afin de comprendre pourquoi certains élèves avaient une certaine attitude durant un certain temps.

Tableau 6.4 Synthèse concernant les indicateurs

	Définition	Codage
Premier indicateur : activité mentale pertinente	Je peux observer cet indicateur en regardant ce que fait l'enfant. C'est donc une activité mentale visible. Je peux aussi observer cet indicateur lorsque l'enfant ne fait rien, mais suit le cours du jeu. L'activité mentale est invisible. L'activité mentale n'est plus pertinente lorsque l'enfant décroche.	Ligne du temps dans un tableau où chaque enfant a sa propre ligne. Pour chaque enfant, j'ai mis en couleur le nombre de seconde durant lesquelles son activité mentale est pertinente.
Deuxième indicateur : leader	Observation du leader lors des moments d'activité mentale pertinente. J'ai défini trois sortes de leader. Le premier, que j'ai appelé leader 1, est celui qui initie une action qui va changer le cours du jeu, le second, le leader 2, est celui qui suit, qui répond à l'action initiée par le leader 1 et le troisième, le leader 3, est celui qui est dans l'action, qui suit le jeu, mais qui ne répond pas à l'action initiée par le leader 1. Finalement, j'ai encore mis en évidence les moments où un élève joue tout seul dans son coin.	Le leader 1 reçoit 4 points pour chaque seconde durant laquelle il est leader 1. Le leader 2 reçoit 2 points pour chaque seconde durant laquelle il est leader 2. Le leader 3 ne reçoit aucun point. L'enfant qui joue seul dans son coin reçoit -1 point pour chaque seconde durant laquelle il joue seul dans son coin.

Tableau 6.5 Exemple de grille d'observations des films (originaux voir Annexe 1)



6.1.2 Délimitation des phases

J'ai délimité différentes phases durant le cours du jeu. Lors du jeu formel, j'ai pu mettre trois phases en évidence. La première phase est la phase de début, le moment durant lequel les élèves installent le jeu. Elle se termine lorsque le jeu commence. C'est aussi à ce moment-là que débute la deuxième phase, la phase de déroulement du jeu. Celle-ci se termine lorsque le jeu est fini. Vient alors la troisième phase qui est la phase de rangement du jeu. En ce qui concerne le jeu informel, je n'ai pas réussi à délimiter plusieurs phases bien distinctes. En effet, durant toute la durée du film, les enfants jouent, construisent, vont chercher des pièces. Il n'y a donc pas de phase d'installation du jeu puisque les élèves construisent durant tout le laps de temps consacré à ce jeu. Dans le jeu informel, on trouve uniquement une phase. On pourrait ajouter une deuxième phase qui est la phase de rangement, mais ce ne sont pas les élèves qui tout à coup décident de ranger. Je les coupe dans leur jeu et leur demande de ranger. De plus, lors de la phase de rangement, peu d'interactions interviennent. Les élèves rangent toutes les pièces dans la grande caisse, sans vraiment se parler. C'est pour cette raison que j'ai gardé une seule phase pour le jeu informel.

Tableau 6.6 Délimitation des différentes phases dans le jeu

	Film 1 (durée des phases)	Film 2 (durée des phases)	Film 3 (durée des phases)
Jeu formel Castello del drago	1) 0'00 - 2'25 (2'25)	1) 0'28 - 3'40 (3'12)	1) 0'17 - 3'31 (3'14)
	2) 2'25 - 13'54 (11'29)	2) 3'40 - 21'57 (18'17)	2) 3'31 - 17'15 (13'44)
	3) 13'54	3) 21'57 - 22'57 (1'00)	3) 17'15 - 18'24 (1'09)
Jeu informel lego	0'00 - 15'00 (15'00)	11'58 - 21'38 (9'40)	18'28 - 29'52 (11'24)

6.1.3 Quantification des données

Pour analyser mes grilles d'observations, j'ai tout d'abord calculé un score global de l'activité pertinente, puis un score sur la durée, c'est-à-dire sur les longues périodes d'activités durant chaque phase. J'ai comptabilisé aussi le nombre de points obtenus par chaque enfant en ce qui concerne les sortes de leader. Après avoir ainsi analysé mes grilles, j'ai comparé les trois phases entre elles, mais aussi les jeux entre eux sur la durée pour voir si on se trouve en présence d'une évolution des comportements sociaux durant les trois semaines où j'ai filmé les différents jeux.

6.2 Résultats obtenus au jeu formel (Castello del drago) pour le premier indicateur

6.2.1 Durée de l'activité pertinente durant le jeu

La première observation que j'ai faite est que la structure de l'activité pertinente présente dans les trois films des semaines 1, 2, 3 du jeu formel (Castello del drago) est très hachée. La présence mentale des élèves n'est pas toujours la même durant le jeu, on remarque plusieurs périodes d'activité mentale pertinente entrecoupées de périodes d'activité mentale non pertinente. Il y a très peu de longues périodes d'activité pertinente chez les trois élèves. En effet, selon la Figure 6.1, on peut remarquer que, pour le jeu formel de la semaine 1, très peu de périodes d'activité pertinente durent plus de 60 secondes. La plupart des périodes se situent entre 20 et 30 secondes pour chaque élève. On trouve quelques périodes à plus de 60 secondes chez les trois élèves, mais ces périodes sont rares.

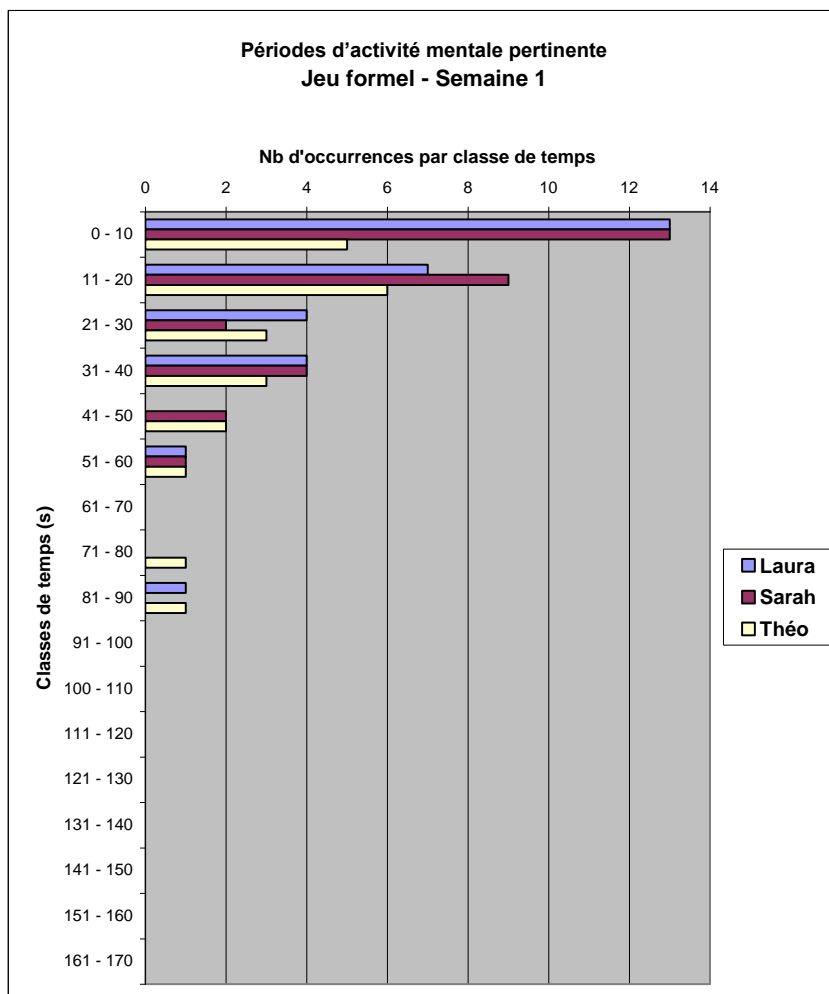


Figure 6.1 Périodes d'activité mentale pertinente, jeu formel, semaine 1

En ce qui concerne le jeu formel de la semaine 2 (voir Figure 6.2), on trouve plus de longues périodes que précédemment. Chez chaque élève, il y a plusieurs périodes d'une durée de plus de 60 secondes ou proche d'une minute et on trouve aussi quelques périodes plus élevées que 60 secondes et même à plus de 120 secondes.

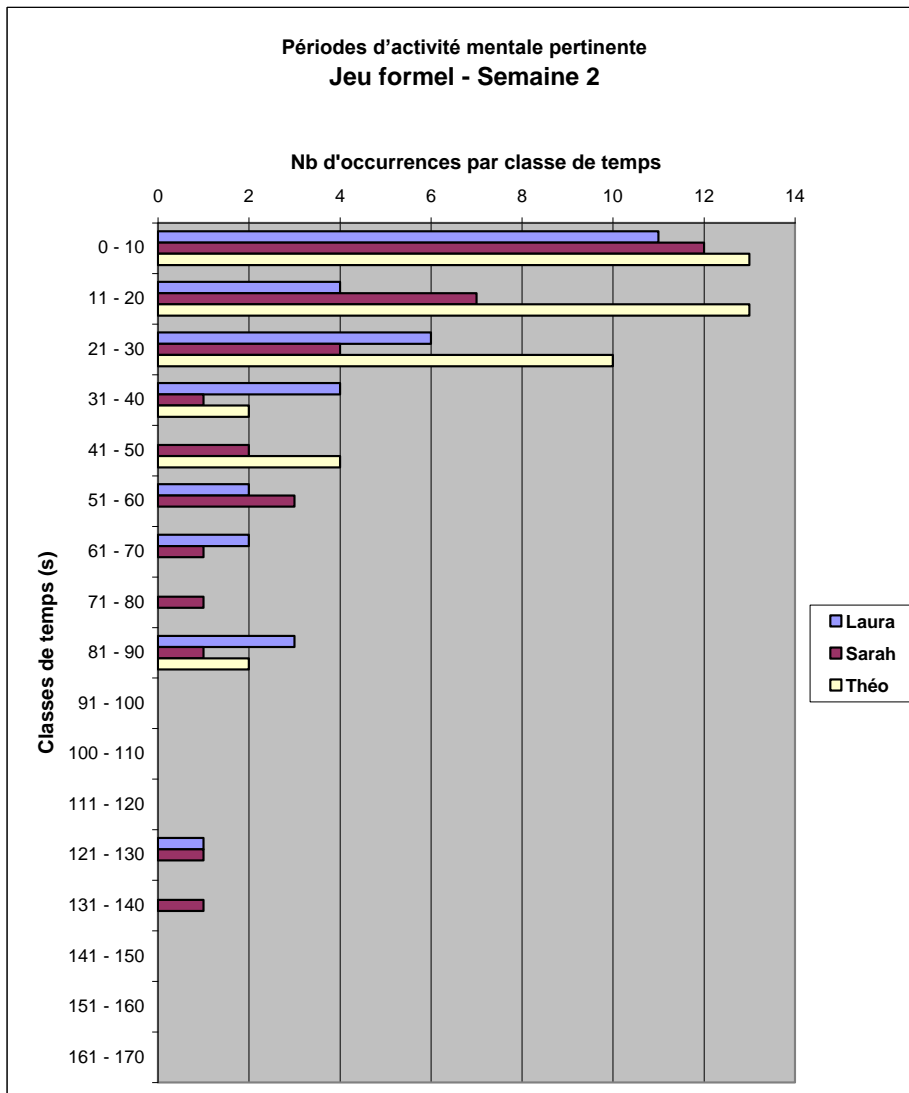


Figure 6.2 Périodes d'activité mentale pertinente, jeu formel, semaine 2

Finalement, pour le jeu formel de la semaine 3 (voir Figure 6.3), on retrouve quelques périodes de plus de 120 secondes et quelques périodes de plus de 60 secondes. Il y a toutefois plusieurs périodes qui durent, comme pour le jeu formel de la semaine 1, de 20 à 30 secondes environ ou qui sont même moins longues. Nous nous retrouvons donc à nouveau dans des plus petites périodes d'activité mentale pertinente durant le jeu.

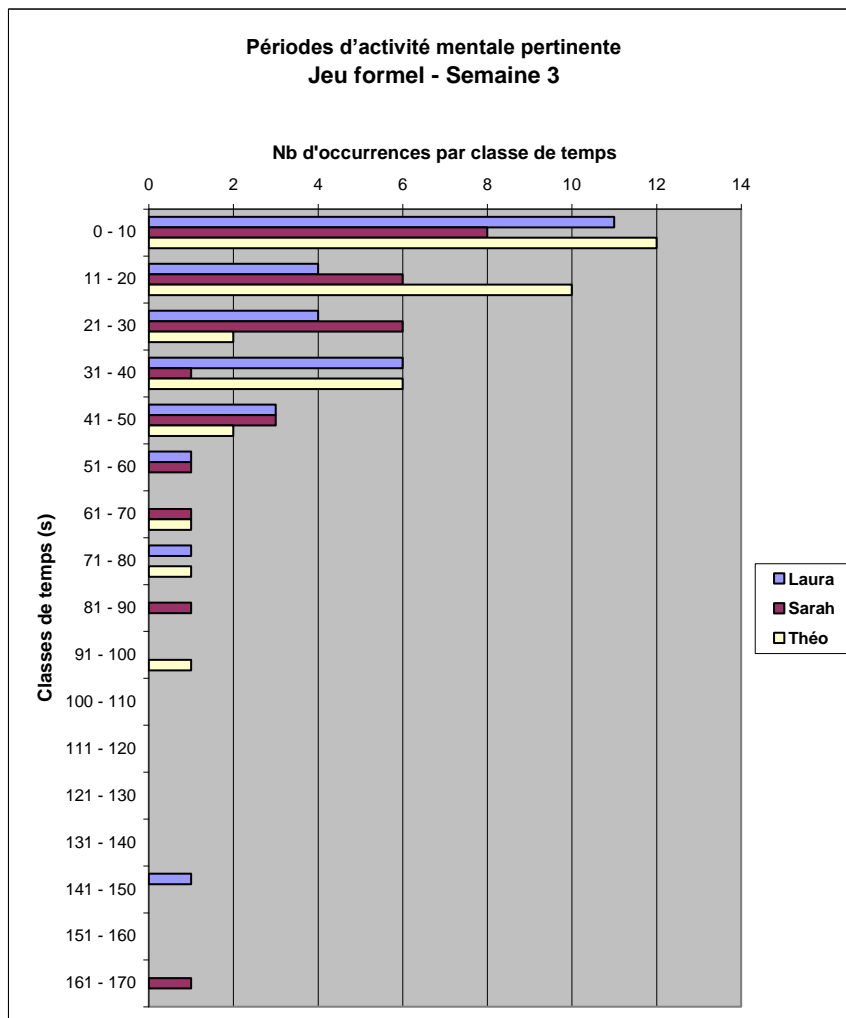


Figure 6.3 Périodes d'activité mentale pertinente, jeu formel, semaine 3

Nous pouvons donc constater que le jeu formel de la semaine 1 est le plus haché en ce qui concerne le nombre de périodes d'activité mentale pertinente de chaque élève et qu'il y a la présence d'une structure plus fluide dans le jeu formel des semaines 2 et 3. De plus, j'ai pu remarquer que les périodes d'activité mentale pertinente les plus longues dans chaque jeu augmentent au fil des jeux pour chaque élève.

Pourquoi ce résultat ?

Avec ce résultat, je remarque que les enfants de 5-6 ans ont des difficultés à rester concentrés sur une activité pendant une longue durée. En effet, ils sont sans arrêt en train de bouger ou de regarder ce qui se passe autour d'eux et ne sont donc plus attentifs à ce qu'ils devraient faire. Ils ont aussi très vite tendance à s'ennuyer lorsqu'ils doivent rester un certain temps à une activité imposée par l'enseignant. Cette constatation rejoint la théorie que j'ai écrite dans mon travail à propos du développement social de l'enfant. En effet, selon Reymond-Rivier (1997) l'enfant de cet âge-là a un caractère très instable, c'est-à-dire que,

comme je l'ai écrit ci-dessus, il a un grand besoin de bouger. Reymond-Rivier (1997) ajoute encore que l'enfant ne maîtrise pas ses émotions et sa motricité.

De plus, je pense que pour expliquer ce résultat il faut aussi prendre en compte le contexte dans lequel l'activité a été réalisée. Les élèves étaient installés dans un endroit où d'autres élèves pouvaient venir jouer à des activités libres. De ce fait, les trois élèves de mon expérience étaient facilement déconcentrés par ce que faisaient les élèves du reste de la classe. Ils avaient souvent envie d'aller voir à quoi jouait tel élève, ou pourquoi une des enseignantes devait intervenir auprès d'un groupe d'élèves, etc.

Finalement, la structure plus hachée de l'activité mentale pertinente du jeu formel de la semaine 1 peut être expliquée par le fait que les élèves ne connaissent pas encore le jeu lors de la semaine 1. Par conséquent, ils ont plus de difficultés à rester concentrés dans l'activité, car ils doivent encore comprendre comment y jouer. Ils découvrent le jeu, ne savent pas exactement comment y jouer et font autre chose par moment.

6.2.2 Variation du temps d'activité mentale pertinente à travers les trois semaines

La deuxième observation que j'ai pu faire en rapport avec ce premier indicateur est que le jeu formel de la semaine 2 est celui où les élèves ont le temps d'activité mentale pertinente le plus élevé. En effet, si nous regardons le Tableau 6.7, nous pouvons clairement voir que, pour chaque élève, la période d'activité pertinente la plus longue est celle du jeu formel de la semaine 2 avec une nette augmentation sur celui de la semaine 1 (presque le double). La différence est moins élevée entre le jeu formel de la semaine 2 et celui de la semaine 3.

Tableau 6.7 **Activité mentale pertinente globale**

	Jeu formel semaine 1	Jeu formel semaine 2	Jeu formel semaine 3
Laura	573''	1041''	806''
Sarah	567''	1042''	820''
Théo	593''	905''	814''

Si nous nous intéressons à présent aux différentes phases du jeu formel des semaines 1, 2, 3, nous pouvons faire la même constatation. La phase 1 des jeux formels des semaines 1 et 3 est plus courte en ce qui concerne l'activité mentale pertinente que la phase 1 du jeu

formel 2. Il en va de même pour les phases 2 et 3 des jeux formels des semaines 1 et 3 en comparaison avec le jeu formel de la semaine 2 (voir Tableau 6.8).

Tableau 6.8 **Activité mentale pertinente par phase pour le jeu formel**

	JFS 1 P1	JFS 1 P2	JFS 1 P3	JFS 2 P1	JFS 2 P2	JFS 2 P3	JFS 3 P1	JFS 3 P2	JFS 3 P3
Laura	119"	454"	-	161"	830"	50"	140"	612"	54"
Sarah	80"	487"	-	140"	849"	53"	113"	773"	47"
Théo	107"	486"	-	73"	796"	37"	124"	778"	36"

JFS : jeu formel semaine x, P : phase

Pourquoi ce résultat ?

Il me semble que la principale explication à ce résultat se trouve dans la connaissance qu'ont les élèves du jeu auquel ils doivent jouer. Lors de la première semaine, les élèves ne connaissent pas le jeu et ont donc des difficultés à entrer dans l'activité. La deuxième semaine, les enfants connaissent le jeu, savent comment l'installer, comment y jouer. Ils s'impliquent donc plus dans le jeu puisqu'ils savent comment faire. Lors de la troisième semaine, les élèves connaissent le jeu, mais une forme d'ennui apparaît. Ils ont déjà joué deux fois à ce jeu auparavant et en ont donc un peu marre. Cet ennui provoque un désintéressement des élèves face à l'activité proposée. Leur activité mentale pertinente sera donc diminuée par rapport au jeu formel de la semaine 2 où les élèves sont en plein dans l'activité.

6.3 Résultats obtenus au jeu informel (lego) pour le premier indicateur

6.3.1 Longueur des périodes d'activité mentale pertinente durant le jeu

Si je reprends l'idée de la structure des périodes d'activité mentale pertinente discutée au point 6.2.1, je me rends compte qu'en ce qui concerne le jeu informel, la structure est beaucoup plus fluide, c'est-à-dire que les élèves ont une présence mentale régulièrement ciblée sur l'activité à faire. Les élèves sont investis dans l'activité demandée, les périodes d'activité mentale pertinente ont donc des durées assez élevées. En effet, nous pouvons observer (voir Figures 6.4, 6.5, 6.6) plusieurs périodes de plus de 60 secondes pour chaque jeu et pour chaque élève. La phase la plus élevée se situe entre 431-440 secondes.

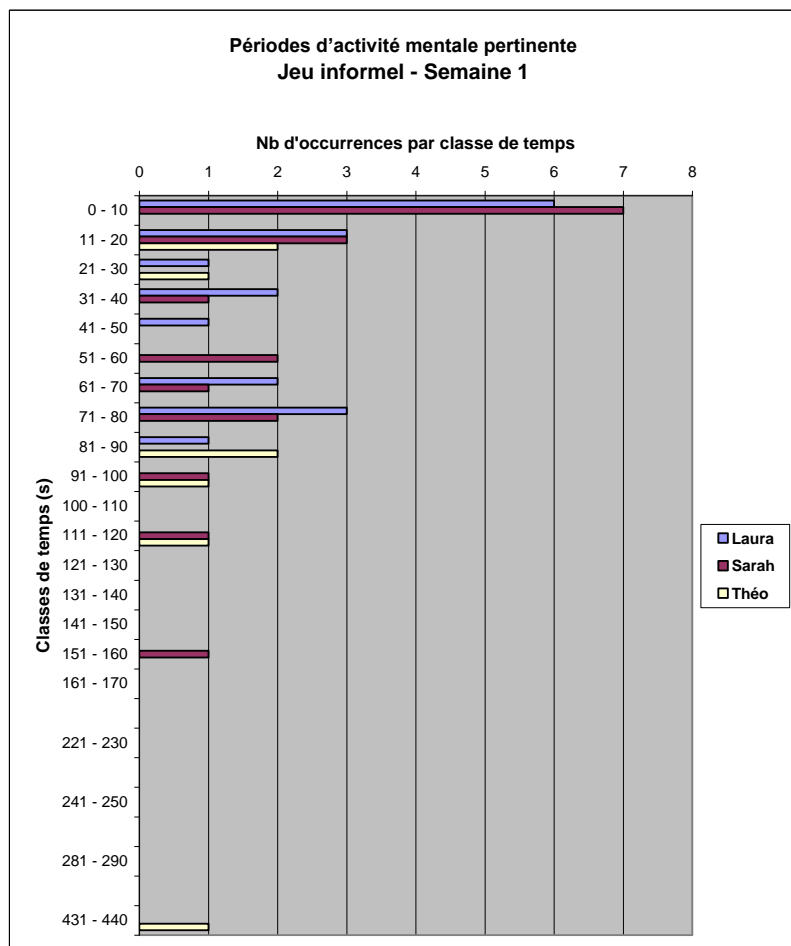


Figure 6.4 Périodes d'activité mentale pertinente, jeu informel, semaine 1

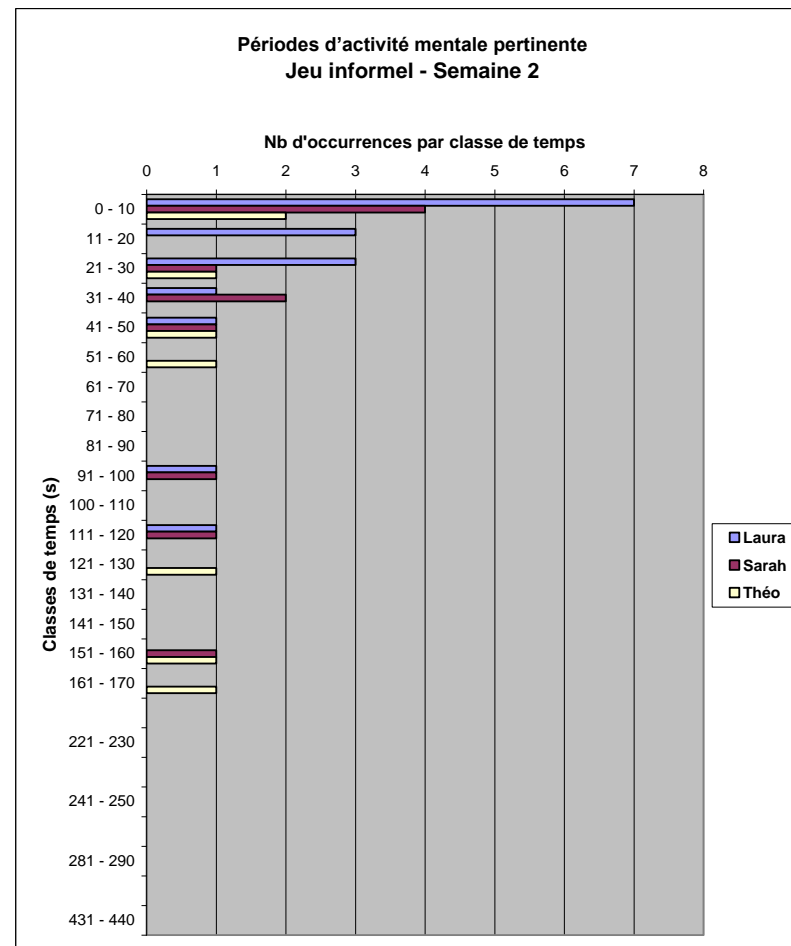


Figure 6.5 Périodes d'activité mentale pertinente, jeu informel, semaine 2

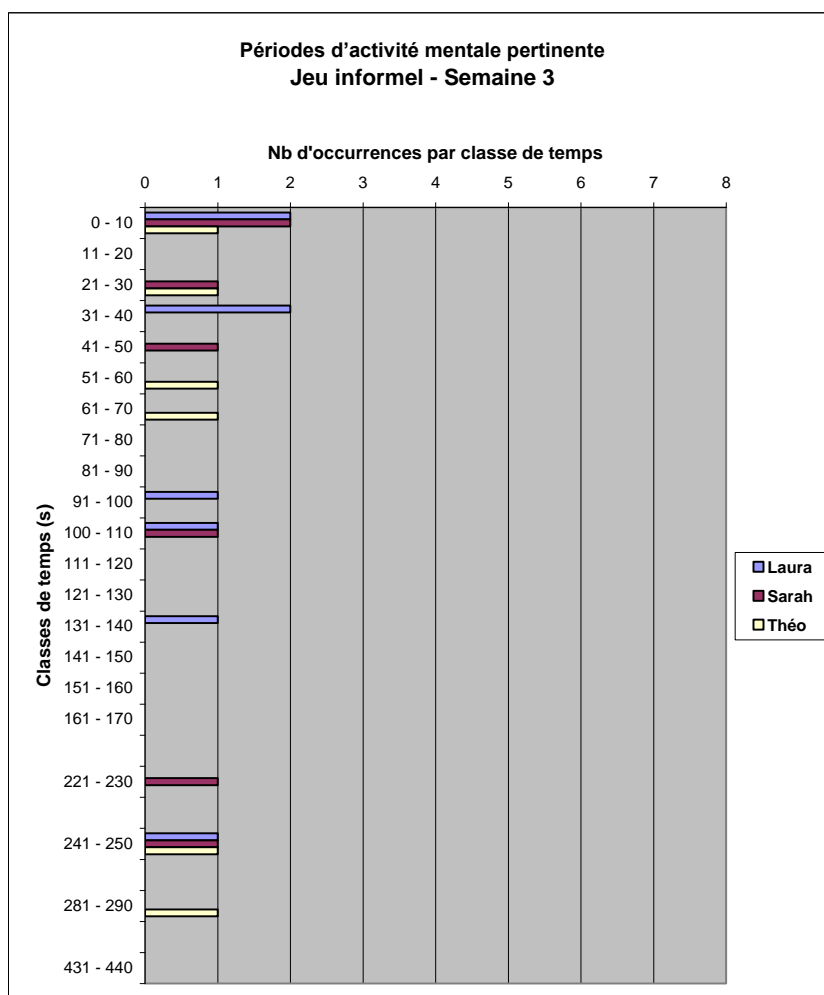


Figure 6.6 Périodes d'activité mentale pertinente, jeu informel, semaine 3

Nous pouvons voir une évolution des longues périodes à travers les trois jeux et chez deux des trois élèves. Au fur et à mesure des jeux, les longues périodes s'allongent, mis à part pour le troisième élève où la période du jeu informel de la semaine 1 est plus longue que celles des jeux des semaines 2 et 3.

Pourquoi ce résultat ?

Tout d'abord, il faut réfléchir au contexte dans lequel l'activité s'est déroulée. Les élèves étaient dans une pièce où d'autres élèves pouvaient aussi venir pour jouer à des jeux libres. Ceci explique une partie des coupures entre les périodes d'activité mentale pertinente.

Toutefois, comme je l'ai constaté ci-dessus, les élèves ont tous plusieurs longues périodes d'activité mentale pertinente. Je pense que cela est dû au fait que l'activité proposée est un jeu informel. Comme je l'ai écrit dans la partie théorique de ce travail, l'éducation implicite a pour but de laisser l'enfant apprendre seul, de le laisser découvrir par lui-même.

C'est une recherche personnelle, une auto-découverte (Pourtois & Desmet, 2004). De ce fait, l'enfant n'a aucune règle imposée, il joue comme il le souhaite, il ne doit pas se concentrer sur sa manière de jouer. Il entre donc plus facilement dans l'activité et reste concentré plus longtemps sur ce qu'il fait, car il a le choix de ce qu'il a envie de faire.

6.3.2 Variation du temps d'activité mentale pertinente à travers les trois semaines

Si nous nous intéressons au temps d'activité mentale pertinente à travers les trois semaines (voir Tableau 6.9), nous pouvons constater que les jeux informels des semaines 1 et 3 ont presque les mêmes durées de périodes d'activité mentale pertinente, alors que le jeu informel de la semaine 2 a une période d'activité mentale pertinente plus courte pour les trois élèves. Il n'y a donc pas vraiment de logique dans l'évolution de ces durées d'activité mentale pertinente à travers les semaines (les durées sont aléatoires, aucune durée augmente ou diminue à travers les semaines).

Tableau 6.9 **Activité mentale pertinente globale**

	Jeu informel semaine 1 durée du jeu :	Jeu informel semaine 2 durée du jeu :	Jeu informel semaine 3 durée du jeu :
Laura	639" (attention : elle était aux toilettes pendant 98")	452" (32")	662" (6")
Sarah	794"	519" (35")	654" (6")
Théo	869"	592" (36")	685" (23")

Pourquoi ce résultat ?

Il faut tout d'abord faire attention au fait que le jeu informel de la semaine 1 a une durée totale plus élevée que celle des deux jeux informels des semaines suivantes. De ce fait, la comparaison est un peu faussée.

Personnellement, je ne pense pas qu'il puisse y avoir une réelle évolution dans la durée de l'activité mentale pertinente à travers les semaines. En effet, comme je l'ai écrit au point 6.3.1, les élèves sont très libres dans le jeu informel. Ils découvrent par eux-mêmes et jouent comme ils le veulent. De ce fait, je pense que la durée de l'activité mentale pertinente

correspond à la motivation qu'a l'enfant pour jouer. S'il est passionné par son jeu, qu'il invente de nouvelles choses, son activité mentale pertinente sera plus longue que s'il ne sait pas quoi faire avec le matériel à disposition. Rappelons aussi le caractère instable de l'enfant qui provoque cet ennui, cette envie de bouger et de changer d'activité.

6.3.3 Cas particulier : suivi de l'évolution d'un élève à travers les semaines

Je vais m'intéresser ici à un élève en particulier : Théo. Dans le Tableau 6.9, nous pouvons constater que cet élève a toujours la plus longue durée d'activité mentale pertinente. Nous pouvons aussi remarquer cela dans les Figures 6.4, 6.5, 6.6, où cet élève a les périodes d'activité mentale les plus longues par rapport aux deux autres élèves. De ce fait, il est aussi celui qui a le moins de périodes d'activité mentale pertinente puisque celles-ci sont plus longues que celles des deux autres élèves.

J'ai pu remarquer cela aussi lors du visionnement des films. Cet élève est toujours dans son coin, il construit à chaque fois un train et joue avec. Il est très concentré par ce qu'il fait et se laisse très peu distraire par les autres.

Pourquoi ce résultat ?

J'émetts l'hypothèse, en me référant à mes apports théoriques, que, peut-être, cet élève est encore très égocentrique. De ce fait, il est centré uniquement sur lui et sur ce qu'il fait. Il ne s'intéresse pas à ce que font les autres, il ne s'en soucie pas, il reste concentré sur son propre jeu. Ainsi, ses périodes d'activité mentale pertinente sont plus longues que chez les deux autres élèves qui essaient de jouer ensemble.

6.4 Résultats obtenus au jeu formel (Castello del drago) pour le deuxième indicateur

6.4.1 Attribution des points du leader

Le premier élément auquel j'ai été attentive est la manière dont j'ai attribué les points. Lors du jeu formel, les élèves se situent soit dans le leader 3 et n'obtiennent donc aucun point, soit dans le leader 2 où ils obtiennent 2 points par seconde ou dans le leader 1 où ils obtiennent 4 points par seconde. Il n'y a pas de -1. Nous pouvons constater cela dans la Figure 6.7 (L1 : leader 1, L2 : leader 2. Il n'y a pas de -1. Les élèves sont donc le reste du temps dans du leader 3).

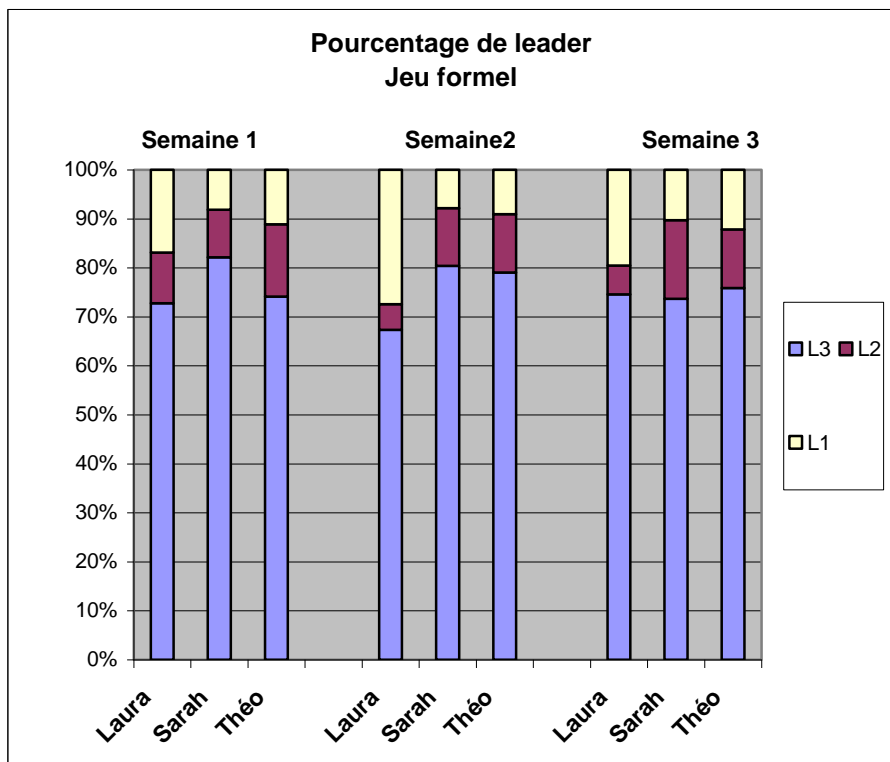


Figure 6.7 Pourcentage de leader lors du jeu formel des semaines 1, 2, 3

Pourquoi ce résultat ?

L'enfant se situe dans le mode opératoire selon la théorie de Jean Piaget. Il a la capacité d'abstraction sur des opérations concrètes, il ne fait rien, mais il pense, il suit le jeu. Il reste ainsi dans le leader 3. De plus, le jeu formel sous-entend qu'il y a des règles à respecter. Je fais donc allusion ici à la théorie de Piaget concernant la conscience de la règle chez l'enfant. A ce stade, l'enfant croit que les règles sont sacrées et qu'elles ont été créées par l'adulte, voire même parfois par Dieu. Les règles sont donc imposées et il faut les suivre à la lettre. De ce fait, dans ma recherche, l'enfant ne peut pas faire ce qu'il veut lorsqu'il joue au jeu formel. Il doit suivre les règles. Il n'est donc jamais dans le -1, car s'il commence à jouer seul dans son coin, les autres élèves le reprennent, car il ne joue pas conformément aux règles du jeu.

6.4.2 Laura leader

Comme deuxième résultat obtenu, j'ai pu constater, à travers les différents tableaux, les différentes figures et les différentes sommes de points, qu'une élève (Laura) se définit clairement comme le leader principal en ce qui concerne le jeu formel. En effet, nous pouvons voir, dans les Tableaux 6.10 et 6.11, que ses résultats sont presque toujours supérieurs aux résultats des deux autres élèves et qu'elle a toujours une majorité de points, par rapport aux

autres élèves, dans le leader 1. Ceci se voit autant dans les phases séparées d'un jeu que dans le total de points obtenus pour chaque jeu.

Tableau 6.10 Total de points obtenus par phase dans le jeu formel

	JFS 1 P1	JFS 1 P2	JFS 1 P3	JFS 2 P1	JFS 2 P2	JFS 2 P3	JFS 3 P1	JFS 3 P2	JFS 3 P3
Laura	126 pts	610 pts	-	368 pts	1254 pts	0 pt	142 pts	786 pts	36 pts
Sarah	144 pts	290 pts	-	238 pts	502 pts	0 pt	102 pts	533 pts	0 pt
Théo	100 pts	518 pts	-	112 pts	698 pts	0 pt	48 pts	736 pts	4 pts

Tableau 6.11 Total de points obtenus pour les trois jeux formels

	JF semaine 1	JF semaine 2	JF semaine 3
Laura	736 pts	1'622 pts	964 pts
Sarah	434 pts	740 pts	635 pts
Théo	618 pts	810 pts	788 pts

Pourquoi ce résultat ?

Souvent, lorsque nous sommes en groupe, des meneurs apparaissent. A cet âge-là, le meneur installe souvent une sorte de tyrannie. Lui seul commande et choisit ce qui est juste ou faux. Il prend aussi la plupart du temps tous les beaux rôles et laisse le reste aux autres (Zaouche-Gaudron, 2002 & Reymond-Rivier, 1997). Dans la situation de mon travail, le leader n'est pas extrême à ce point, les autres peuvent quand même s'exprimer, mais cette fille prend très vite le dessus sur toutes sortes de situations. Par contre, j'ai pu observer qu'elle n'est pas un leader qui fait avancer le jeu. Elle aime attirer l'attention sur elle et le fait de diverses manières qui perturbent souvent le jeu. Pourquoi cette élève est-elle leader et non pas un des deux autres enfants ? Si je me réfère à la théorie, Reymond-Rivier (1997) nous dit que le meneur a un prestige qu'il ne choisit pas, qu'il a sans faire exprès. Il faut encore ensuite savoir se servir de ce prestige pour devenir leader. Il y a aussi le taux de popularité qui joue un rôle et les qualités personnelles qui aident à devenir leader ou non. Finalement, certains naissent leader, d'autre non. En ce qui concerne cette élève, j'avais déjà pu

remarquer en classe qu'elle se mettait souvent en avant, qu'elle aimait rendre des services de tout ordre et qu'elle rappelait souvent à ses camarades ce qui était juste ou faux dans leur comportement. Ce sont donc des facteurs qui peuvent l'aider à devenir leader.

6.4.3 Variation du nombre de points entre les jeux à travers les semaines

Si nous nous référons au Tableau 6.11, nous pouvons constater que le jeu formel de la semaine 2 est le jeu où les élèves obtiennent le plus de points. Le jeu formel de la semaine 1 est celui où les élèves obtiennent le moins de points, celui de la semaine 3 se retrouve entre le jeu de la semaine 1 et celui de la semaine 2.

Pourquoi ce résultat ?

Tout d'abord, le jeu de la semaine 2 est la partie qui a duré le plus longtemps. Il est donc logique que les élèves aient accumulé, dans ce jeu-là, le plus de points. De plus, je pense que les élèves se situent entre deux phases dans leur développement, dans le sens où ils sortent gentiment de leur égocentrisme. Il se peut donc qu'au départ, les élèves jouent chacun pour eux sans trop tenir compte des autres, puis, à force de jouer ensemble, ils commencent à coopérer, à essayer de jouer ensemble contre les dragons. Le fait de coopérer définit directement des formes de leadership, il y a donc une somme plus importante de points lors du jeu formel de la semaine 2. Lors du jeu formel de la semaine 3, le total de points diminue par rapport au jeu formel de la semaine 2. J'ai pu observer qu'une forme d'ennui s'installe lors du troisième jeu formel. Par conséquent, les élèves ont une activité mentale pertinente moins élevée et les formes de leadership sont donc aussi diminuées.

6.5 Résultats obtenus au jeu informel (lego) pour le deuxième indicateur

6.5.1 Attribution des points du leader

Si nous nous intéressons à la Figure 6.8, nous pouvons constater que les trois élèves se situent, la plupart du temps, dans le -1. Le leader 3 est très rare. Quant aux leaders 1 et 2, ils sont présents, bien que parfois j'aie attribué des points plus en fonction de l'interaction qui se passe entre deux élèves que par rapport au leader (notamment lors du jeu informel de la semaine 1).

En effet, j'ai pu me rendre compte qu'il était plus difficile de définir le leader dans le jeu informel et, de ce fait, de lui attribuer des points. Souvent, les élèves jouent seuls dans leur coin. Il y a donc très peu de « leader 3 » et beaucoup de -1.

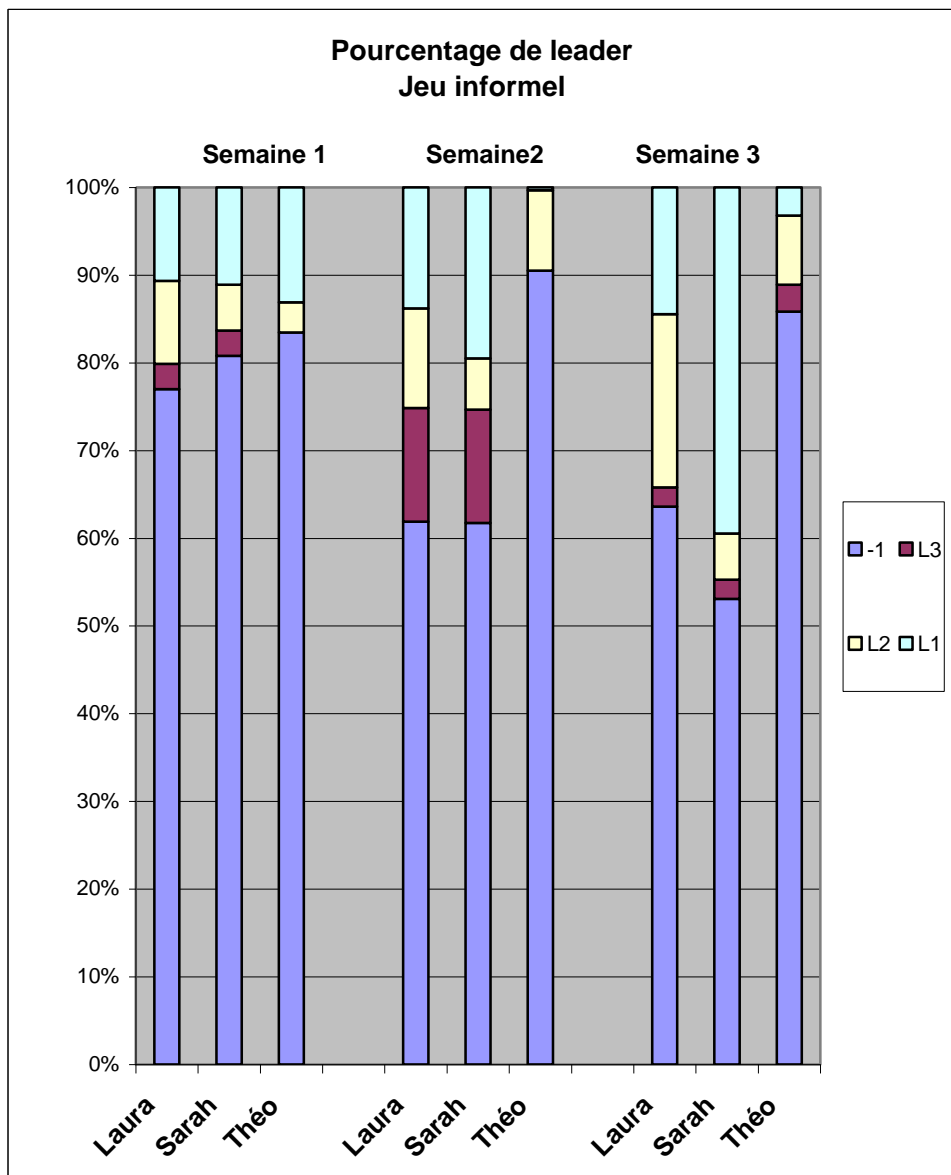


Figure 6.8 Pourcentage de leader lors du jeu informel des semaines 1, 2, 3

Pourquoi ce résultat ?

En ce qui concerne le jeu informel, les élèves se situent dans la construction émergente, chacun fait ce qu'il a envie de faire. De plus, il y a la présence d'une affordance, c'est-à-dire que l'objet a une certaine attractivité qui va pousser l'enfant à faire quelque chose. Il n'y a donc presque pas de leader 3, car la structure du jeu induit un comportement chez l'enfant. De plus, si je reprends des éléments de la théorie de Jean Piaget, je peux dire que l'enfant se situe entre les conduites socialisées et les conduites individuelles. L'enfant reste enfermé dans son point de vue, chacun joue pour soi. Lors de ce stade, deux buts sont mentionnés. Le premier est que l'enfant a besoin de jouer comme les autres et le second est qu'il utilise ses acquisitions uniquement pour lui-même. L'enfant est encore très

égocentrique et joue souvent uniquement pour lui, bien qu'il ait l'impression de jouer avec les autres enfants.

6.5.2 Sarah leader

En regardant le Tableau 6.12, nous pouvons constater que Sarah ressort leader dans deux des trois jeux informels des semaines 1, 2, 3. Elle obtient, pour ces deux jeux-là, la somme la plus élevée par rapport aux deux autres élèves.

Tableau 6.12 Total de points obtenus pour les trois jeux informels

	JI semaine 1	JI semaine 2	JI semaine 3
Laura	-139 pts (Aux toilettes pendant 98'')	93 pts	231 pts
Sarah	-233 pts	162 pts	789 pts
Théo	-217 pts	-411 pts	-391 pts

JI : jeu informel

Pourquoi ce résultat ?

La réponse rejoint celle du point 6.4.2 et reprend la plupart des éléments. Nous sommes leader en fonction de plusieurs facteurs et notamment en fonction de nos qualités personnelles. Après avoir observé les films, j'ai pu remarquer que Sarah était souvent un leader positif, dans le sens où la plupart de ses interventions permettaient d'avancer dans le jeu. Lors du jeu informel, Sarah essayait vraiment de construire quelque chose avec Laura dans le but de pouvoir jouer ensemble ensuite. Elle était donc un leader qui propose des idées pour avancer dans le jeu. Mais la plupart de ses interventions n'ont pas donné de suite, car Laura n'entrait pas vraiment en discussion avec elle.

6.5.3 Variation du nombre de points entre les jeux à travers les semaines

Si nous nous référons au Tableau 6.12, nous pouvons voir qu'il y a une évolution du nombre de points en continu, c'est-à-dire que le score de chaque élève augmente au travers des trois jeux. Cette constatation est visible pour tous les élèves, mis à part pour le troisième élève du tableau qui reste dans des sommes négatives et dont le nombre de points du jeu informel de la semaine 2 diminue par rapport à celui de la semaine 1.

Pourquoi ce résultat ?

Ce résultat nous montre que les élèves sortent toujours plus du -1 pour aller dans le leader 3, comme s'ils sortaient toujours plus de leur égocentrisme pour jouer ensemble, pour coopérer. J'ai l'impression qu'à force de jouer ensemble des relations se créent et une nouvelle communication devient possible. En ce qui concerne Théo, je pense que cette évolution est moins marquée chez lui, car il était captivé par son jeu. Lors de chaque séquence, il a construit son train et a joué avec sans trop s'occuper des deux autres élèves. Il était plus captivé par son objet que par les interactions avec les filles.

6.6 Comparaison des résultats du jeu formel (Castello del drago) et du jeu informel (lego)

6.6.1 Longueur des périodes d'activité mentale pertinente durant le jeu

En comparant le jeu formel au jeu informel, on se rend compte que les élèves ont plus de facilité à rester concentrés sur ce qu'ils font lors du jeu informel que lors du jeu formel. En effet, lors du jeu formel, l'activité mentale pertinente des élèves est très entrecoupée, alors qu'elle l'est beaucoup moins dans le jeu informel. Nous pouvons, en outre encore observer une évolution dans les deux formes de jeu en ce qui concerne la durée des plus longues périodes d'activité mentale pertinente : elles augmentent chaque semaine un peu plus pour les deux formes de jeu.

6.6.2 Variation du temps d'activité mentale pertinente à travers les trois semaines

Le résultat obtenu pour le jeu formel est que le jeu formel de la semaine 2 est celui où les élèves ont une activité mentale pertinente la plus élevée. En ce qui concerne le jeu informel, c'est le contraire, le jeu informel de la semaine 2 est celui où les élèves ont une activité mentale pertinente la moins élevée. Les deux formes de jeu ne provoquent pas les mêmes présences mentales chez les élèves et n'évoluent pas de la même manière.

6.6.3 Cas particulier : suivi de l'évolution d'un élève à travers les semaines

J'ai pu remarquer que lors du jeu informel, l'élève que j'ai choisi (Théo) pour ce cas particulier est celui qui a toujours la plus longue durée d'activité mentale pertinente. Si nous comparons à présent ce résultat avec les Figures 6.1, 6.2, 6.3 et le Tableau 6.7, nous constatons que ce n'est pas le cas pour ce qui concerne le jeu formel. En effet, cet élève a souvent, pour le jeu formel, le temps d'activité mentale pertinente le plus court par rapport aux deux autres élèves. Je pense que ceci s'explique ainsi : lors du jeu informel, l'élève jouait toujours seul dans son coin et ne parlait presque pas aux deux autres élèves. Il était très concentré sur ce qu'il faisait, très peu distrait par ce qui se passait autour de lui. Lors du jeu

formel, j'ai pu remarquer, en visionnant les films, que cet élève cherche à se faire une place face à Laura qui, elle, prend beaucoup de place. Comme il ne sait pas trop comment montrer qu'il existe, il le fait de manière maladroite en perturbant le jeu (bouger la table pour que les pièces Tombent, petits cris jusqu'à ce que les autres le regardent, Tomber de sa chaise, etc.). En agissant ainsi, il suit beaucoup moins le jeu et a donc une activité mentale pertinente beaucoup moins élevée que les deux autres élèves.

6.6.4 Attribution des points leader

Dans mes résultats, j'ai remarqué qu'il n'y a pas de -1 dans le jeu formel alors qu'il y en a beaucoup dans le jeu informel et, vice versa, qu'il n'y a presque pas de leader 3 dans le jeu informel, alors que celui-ci est très présent dans le jeu formel. En comparant les scores globaux du jeu formel et du jeu informel (voir Tableau 6.13), j'ai remarqué qu'il y a davantage d'interactions entre les élèves lors du jeu formel que lors du jeu informel. En effet, les trois élèves obtiennent un score nettement plus élevé au jeu formel qu'au jeu informel. Par conséquent, les élèves sont plus souvent leader lors du jeu formel, ils interagissent donc plus que lorsque chacun reste dans son coin comme dans ce jeu informel.

Tableau 6.13 Total de points obtenus après trois semaines

	JF (3 semaines ensembles)	JI (3 semaines ensembles)	Total (2 formes de jeu ensemble)
Line	3'322 pts	185 pts	3'507 pts
Sarah	1'809 pts	718 pts	2'527 pts
Théo	2'216 pts	-1'019 pts	1'197 pts

6.6.5 Laura leader

J'ai pu mettre en évidence que, lors du jeu formel, Laura est leader alors que lors du jeu informel, c'est Sarah qui est leader. Toutefois, si nous nous intéressons uniquement au score global obtenu par les élèves, c'est-à-dire aux différents scores des six jeux additionnés ensemble, nous remarquons que Laura garde son rôle de leader principal avec un score nettement supérieur aux deux autres élèves (voir Tableau 6.13). On peut donc dire que dans ce groupe de trois élèves, il y a un leader qui est Laura.

6.6.6 Variation du nombre de points entre les jeux à travers les semaines

Les résultats ont montré qu'en ce qui concerne le jeu formel, celui de la semaine 2 obtient le plus de points chez chaque élève. Pour le jeu informel, on voit une évolution du nombre de points à travers les semaines. Dans les deux cas il y a une évolution entre le jeu de la semaine 1 et celui de la semaine 2.

7 Conclusion

7.1 *Éléments essentiels*

J'aimerais à présent revenir sur les éléments essentiels qui sont apparus dans mes résultats puis répondre à ma question de recherche.

7.1.1 Éléments essentiels du premier indicateur : activité mentale pertinente

En ce qui concerne l'activité mentale pertinente des élèves, j'ai pu remarquer que leur présence mentale n'est pas toujours la même lors du jeu. Ceci est très visible lors du jeu formel, mais on l'observe aussi lors du jeu informel. Ceci est dû d'une part à l'instabilité du caractère de l'enfant. En effet, celui-ci a un grand besoin de bouger, de regarder ce qui se passe autour de lui et a vite tendance à s'ennuyer. Un autre élément que j'ai pu mettre en avant est que plus les élèves connaissent l'activité, plus leur activité mentale sera pertinente. Il faut toutefois faire attention à ce qu'ils ne s'ennuient pas, car alors leur activité mentale pertinente diminue. Finalement, le dernier élément mis en évidence est que la forme du jeu joue un rôle quant à l'activité mentale pertinente de l'enfant. En effet, lors du jeu informel, l'élève est plus libre, il n'a aucune règle imposée sur la manière de jouer avec le matériel et a donc une activité mentale pertinente plus longue que lors du jeu formel où des règles à respecter sont imposées.

7.1.2 Éléments essentiels du deuxième indicateur : le leader

Tout d'abord, j'ai pu mettre en évidence une élève qui ressort comme leader à la fin des trois semaines d'expérience. Ensuite, j'ai remarqué que les points de leader ne sont pas distribués de la même manière suivant le jeu auquel nous nous intéressons. En effet, lors du jeu formel, l'enfant se trouve dans le mode opératoire selon la théorie de Jean Piaget. Il a la capacité d'abstraction, il est donc capable de ne rien faire physiquement, mais de penser, de suivre le jeu. Ceci explique la présence d'une majorité de leader 3 dans l'analyse des films. De plus, l'enfant, au niveau de la conscience de la règle, pense que la règle est sacrée et intangible. Il faut donc la suivre à la lettre. De ce fait, aucun enfant ne se trouve dans du -1, car si un élève commence à jouer dans son coin, il n'est pas conforme aux règles imposées et

va donc se faire reprendre par les autres qui vont lui rappeler comment jouer. En ce qui concerne le jeu informel, l'enfant se situe dans la construction émergente, c'est-à-dire que chacun fait ce qu'il a envie de faire. Il y a la présence d'une affordance. L'enfant est attiré par l'objet qui va le pousser à faire quelque chose. Finalement, le dernier point sur lequel j'aimerais revenir est le fait que l'enfant est encore égocentrique. En effet, lors du jeu informel, l'enfant est égocentrique, car il est concentré sur ce qu'il fait et s'intéresse très peu aux autres enfants. L'enfant de cet âge se situe entre les conduites socialisées et les conduites individuelles. Chaque enfant joue pour lui-même bien qu'il ait l'impression de jouer avec les autres. On remarque une évolution dans le jeu informel où il y a le passage du -1 à toujours plus de leader 3. A force de jouer ensemble, les élèves arrivent peu à peu à sortir de leur égocentrisme et commencent gentiment à coopérer, à communiquer les uns avec les autres. Cette évolution est moins présente dans le jeu formel. La forme du jeu laisse donc plus ou moins de place à cet égocentrisme encore présent chez l'enfant de 5-6ans et favorise plus ou moins sa socialisation.

7.1.3 Réponse à la question de recherche

Pour rappel, voici ma question de recherche : ***Dans quelle mesure un jeu formel et un jeu informel influencent-ils les comportements sociaux dans une classe de 2H ?***

En reprenant les éléments essentiels ressortis de mes résultats, nous pouvons dire que le jeu informel influence différemment les comportements sociaux entre les élèves. En effet, lors de la pratique de ce jeu, les élèves restent très égocentriques. Ils sont surtout concentrés sur eux-mêmes et sur ce qu'ils vont construire. Il y a donc peu d'interactions entre eux. En ce qui concerne le jeu formel, je pense que celui-ci pousse les élèves à coopérer, à interagir entre eux. Il y a des règles très précises à respecter, il y a des consignes à suivre et les élèves sont obligés de jouer ensemble. Il y a la présence d'un seul matériel à utiliser par tous les élèves et ceux-ci peuvent facilement aider un élève à jouer ou lui montrer une solution qu'il n'avait pas forcément vue. Des interactions sont donc possibles voire même obligatoires.

7.2 Limites de la recherche

Je pense qu'une première limite à mon travail est le fait que j'aie observé un seul groupe d'élèves. J'ai donc obtenu des résultats en fonction de ce groupe d'élèves-là et ne peux pas généraliser mes constatations. Il serait donc intéressant d'observer un deuxième groupe d'élèves afin de voir si les résultats obtenus se confirment. Une deuxième limite que je souhaite mettre en évidence touche aux jeux choisis pour l'expérimentation. Mes observations se basent sur deux jeux : un jeu formel (Castello del drago) et un jeu informel (lego). Il serait intéressant de tester mon expérience avec d'autres jeux. Pour le moment, j'ai

pu voir des réactions d'élèves précises aux deux jeux choisis, mais je ne sais pas si ces réactions seraient les mêmes pour les autres jeux formels et informels. Il serait donc intéressant de tester cela. Une troisième limite, qui cette fois est positive, concerne le choix des indicateurs. Il me semble avoir pu dégager deux bons indicateurs que j'ai pu utiliser autant pour l'analyse du jeu formel que pour celle du jeu informel, et qui étaient facilement repérables lors du visionnement des films. De plus, j'ai obtenu des résultats que j'ai pu vérifier par l'observation des films. Les résultats correspondent à ce que j'ai pu voir.

7.3 Perspectives de poursuite

Comme je l'ai écrit au point 7.2, je pense qu'il serait intéressant d'observer un deuxième groupe d'enfants du même âge afin de pouvoir comparer les résultats obtenus et de voir si ceux-ci sont identiques aux résultats de ma recherche ou non. De plus, il me semble qu'il serait intéressant de mettre en place cette expérience sur une plus longue durée. En effet, je n'ai pu filmer le groupe d'élèves que trois fois. J'ai donc pu mettre en évidence certains résultats qu'il serait intéressant d'observer sur la durée afin de voir si ceux-ci évoluent et comment ils évoluent. Tester l'expérience avec d'autres jeux afin d'observer les réactions des élèves et de pouvoir les comparer à celles obtenues dans ma recherche est un point dont j'ai déjà parlé ci-dessus et qui peut être une perspective de poursuite. Finalement, une autre piste envisageable serait de mettre en place l'expérimentation de ma recherche avec un groupe d'élèves d'un autre âge. Le but serait de pouvoir mettre en évidence les réactions des élèves et leur manière de jouer suivant leur stade de développement, et d'avoir un aperçu quant à l'évolution de l'enfant dans les jeux lorsqu'il grandit.

7.4 Recommandations

Dans ma recherche, j'ai pu mettre en évidence que l'enfant de 5-6ans est encore très égocentrique dans sa manière de jouer. Cet aspect apparaît surtout lors du jeu informel où les élèves sont très libres dans leur manière de jouer. Ayant cela en tête, je pense qu'il serait bien de varier les formes de jeu. Lors de mes quelques stages à l'école enfantine, j'ai pu me rendre compte que les jeux de table sont peu utilisés par les élèves. Dès qu'ils ont le choix d'un jeu, ils jouent tous à un jeu libre, un jeu informel. Il me semblerait donc intéressant de mettre en avant le jeu de table, le jeu formel, pour que les élèves apprennent à jouer ensemble, à coopérer, à communiquer. Je pense ainsi que le fait d'encourager les jeux de table favoriserait ensuite les interactions et la socialisation dans les jeux libres, puis, implicitement, dans la vie sociale de l'enfant. Un deuxième élément que j'aimerais mentionner est le choix des groupes d'élèves qui vont jouer. Je pense qu'il est bien de laisser les élèves choisir avec qui ils veulent jouer, mais qu'il serait intéressant aussi de parfois leur imposer la composition des groupes. Ceci permettrait un mélange des élèves. Ainsi, l'élève qui, avec son ami est leader, se

retrouverait peut-être face à un leader plus fort que lui. Il apprendrait donc à ne pas toujours prendre toute la place. Ceci permettrait peut-être aussi de laisser un peu plus de place aux élèves moins leader si l'enseignant faisait attention à placer ces élèves-là dans des groupes où ils auraient une place à prendre et ne se feraient pas « écraser » par un élève très leader.

7.5 Apports personnels de ce travail de recherche

7.5.1 Apports du travail dans sa globalité

Je retiens un souvenir positif de ce travail et de toute la démarche. J'ai trouvé très intéressant de pouvoir une fois se « plonger » dans un thème et de le creuser un peu plus que lors des différents travaux de recherche effectués durant ma formation à la HEP. Une de mes motivations à réaliser ce travail était de mieux comprendre l'importance du jeu à l'école enfantine, son rôle, ce qu'il apporte à l'enfant et quels apprentissages il permet. Dans mon travail, je me suis surtout concentrée sur deux formes de jeux. J'ai pu me rendre compte que la forme de jeu influence les comportements des élèves. Ceux-ci varient donc en fonction de la forme de jeu. En ciblant mon travail sur la socialisation et les interactions qui se déroulent entre les élèves lors du jeu, j'ai pu mettre en avant le caractère égocentrique de l'enfant qui représente un obstacle face aux interactions. Avant mon travail de recherche, j'étais bien consciente que les élèves de 2H sont égocentriques, mais je ne pensais pas que cela empêchait à ce point les interactions. En visionnant la première fois les films du jeu informel, j'avais l'impression que les élèves jouaient ensemble. En regardant d'un peu plus près ces films, je me suis rendu compte que, la plupart du temps, les élèves jouent chacun dans leur coin alors qu'ils ont l'impression de jouer ensemble. La forme du jeu et l'égocentrisme de l'enfant sont les principaux apports que je retiens de ce travail.

7.5.2 Apports de l'analyse des films

L'analyse des films a été le plus grand enrichissement pour moi durant ce travail. J'ai réalisé que les films mettent en évidence un grand nombre d'éléments auxquels nous ne sommes pas attentifs lorsque nous vivons la situation. Le fait d'analyser les films m'a permis de porter un autre regard sur les élèves. En effet, un élève que je voyais comme perturbateur lorsque j'enseignais m'est apparu dans les films comme un élève qui cherche à se faire une place dans le groupe, mais qui participe bien à l'activité et qui sait rester concentré sur ce qu'il fait. Ce n'est donc pas forcément l'élève qui nous énerve le plus lorsque nous enseignons qui perturbe le plus le jeu. J'ai aussi pu remarquer que, régulièrement, je reprenais toujours le même élève, parce qu'il poussait la table, parce qu'il était assis n'importe comment, parce qu'il criait, etc. En analysant les films, j'ai pu me rendre compte qu'une autre élève dérangeait beaucoup plus le déroulement du jeu, car elle essayait toujours d'attirer l'attention sur elle. Je

n'ai que très rarement repris cette élève-là. Je me rends compte qu'il faut sans arrêt se remettre en question par rapport au regard que nous portons sur nos élèves. Une fois que nous avons collé une étiquette à un élève, il est très difficile de réussir à la changer. Il faut déjà réussir à en prendre conscience, et j'ai pu remarquer que l'analyse des films aide à prendre conscience de la perception que nous avons de chaque élève. Je retiens donc l'idée du film comme outil pour l'enseignant, afin de percevoir certains éléments que nous ne voyons pas lorsque nous sommes dans le vif de la situation. Les films permettent de faire un retour critique sur notre enseignement et sur la façon dont nous percevons les élèves.

Bibliographie et sites internet

2.6 Livres et articles lus

- Arm-Spring, C., Currat, F., Dumas, A., Fioravera Gomez, E., Fragnière, P., Gachoud, M-L., Jordan, C., Meier, M., Rothen, B. & Viatte, L. (2008). *A petits pas de grands projets*. Lausanne : LEP.
- Bolsterli, M. (1999). L'entrée à l'école, dans quelle école ? *Educateur*, 11, 11-15.
- Cartron, C. & Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant – Genèse, développement, fonctions*. Paris : Armand Colin.
- Chpakovski, L. (2006). Développer le désir d'apprendre et créer des repères. *Education enfantine*, 7, 62-63.
- Dalkiliç, C. (2008). Le « jeu d'imitation » chez Piaget. *Education enfantine*, 3, 21.
- De Graeve, S. (1996). *Apprendre par les jeux*. Bruxelles : De Boeck.
- Forster, S. (1999). Du poêle à tricoter à l'école enfantine. *Educateur*, 11, 8-10.
- Forster, S. (2007). Pays industrialisés : l'école enfantine cherche son identité. *Educateur*, 11, 26-29.
- Forster, S. (2007). En Suisse les cantons en font à leur guise. *Educateur*, 11, 30-32.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (1996/2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Morin/Chenelière.
- Joliat, F. (2011). *Un mémoire de recherche collaborative basé sur l'observation systématique des comportements musicaux*. In F. Joliat (Éd.), la formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs (pp. 57-75). Paris : L'Harmattan.
- Kamii, C. & Devries, R. (1981). *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Piaget, J. (1969). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.

Reymond-Rivier, B. (1997). *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : Mardaga.

Vallée, M. (2006) Créer des jeux mathématiques. *Education enfantine*, 10, 62-63.

Zaouche-Gaudron, C. (2002). *Le développement social de l'enfant : du bébé à l'enfant d'âge scolaire*. Paris : Dunod.

2.7 Sites internet consultés

Académie de Nice, Lovisi, C. *Le jeu en pédagogie*. [consulté le 5 août 2012]
<http://www.ac-nice.fr/ia06/ienash/2010/file/Le_jeu_en_pedagogie.pdf>

Arima, A. & Laros, C. *Le jeu chez l'enfant*. [consulté le 12 juillet 2012]
<<http://www.slideshare.net/orsoral/le-jeu-chez-lenfant-dossier-12326556>>

Raymond, Y. *Le jeu chez l'enfant par Jean CHATEAU*. [consulté le 8 août 2012]
<<http://yvan.raymond.reeduc.free.fr/ressourcecd/types%20de%20MEDIATION/jeu%20en%20g%E9n%E9ral/Le%20jeu%20J.Ch%E2teau.doc>>

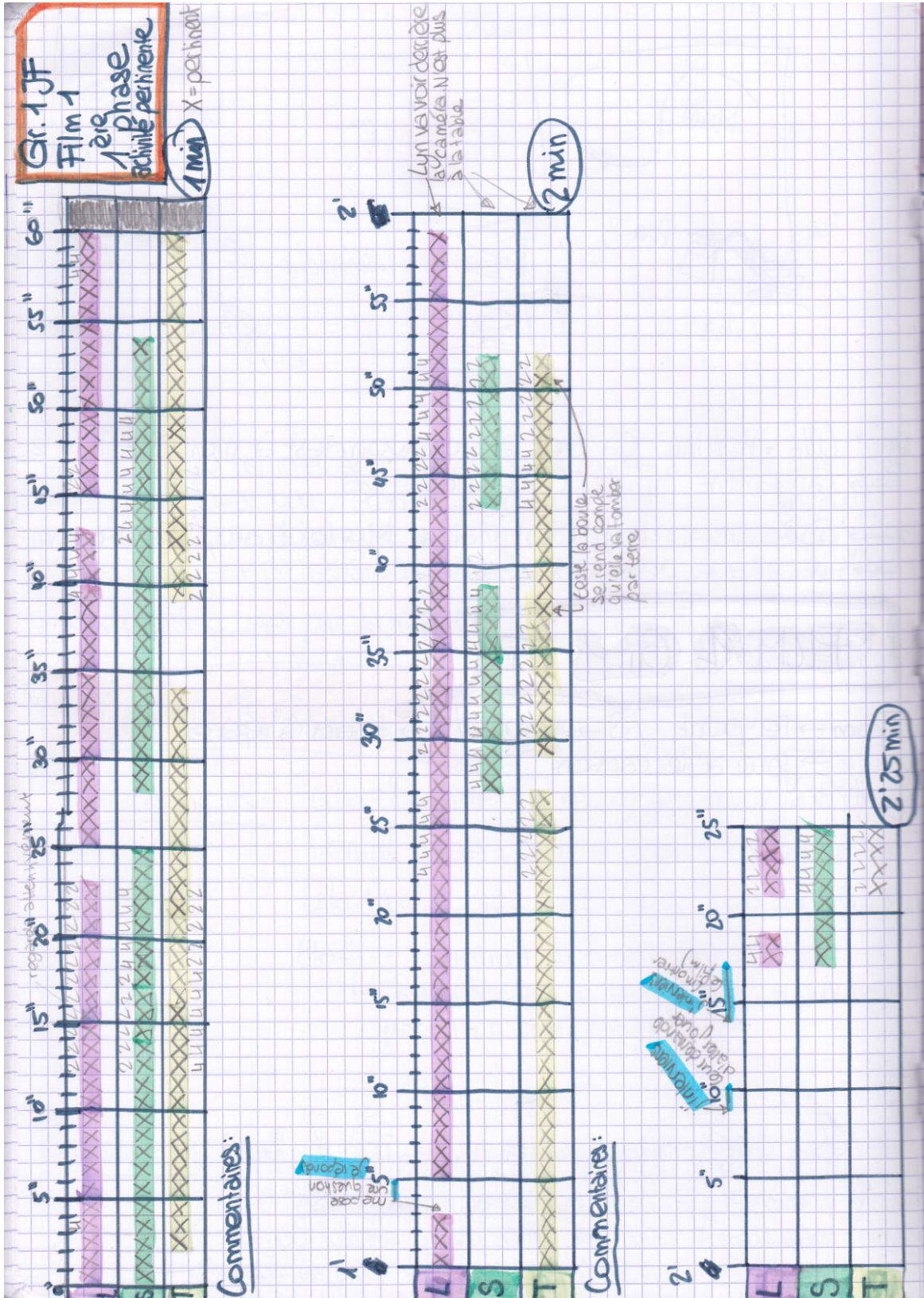
Universalis ressource documentaire pour l'enseignement, Cazeneuve, C. *Jeu – le jeu dans la société, jeu et socialisation - l'apprentissage social*. [consulté le 8 mars 2013]

<<https://ssl.hep-bejune.ch/+CSCO+Oh756767633A2F2F6A6A6A2E686176697265666E7976662D7271682E70627A++/encyclopedie/jeu-le-jeu-dans-la-societe/>>

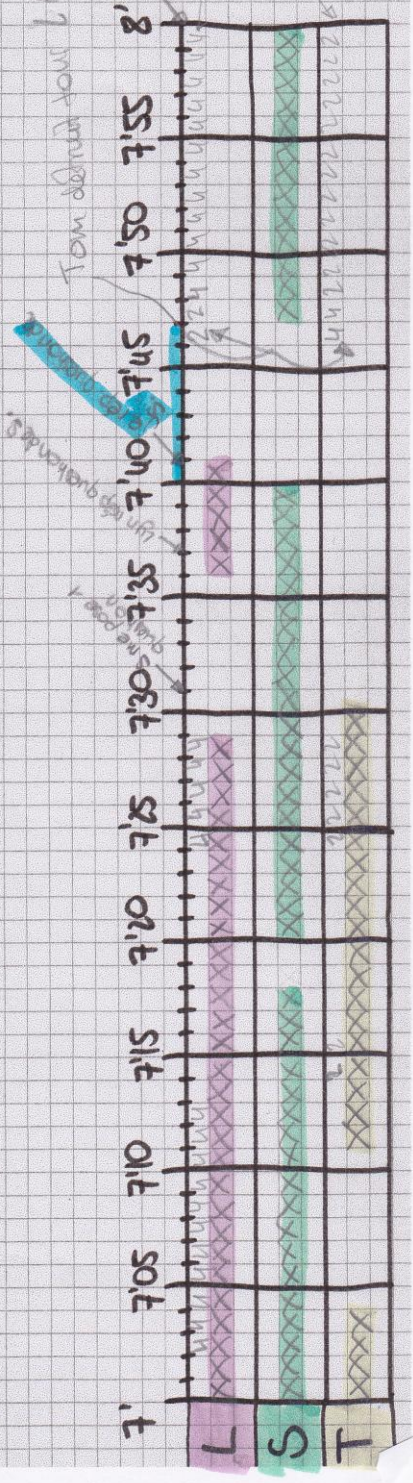
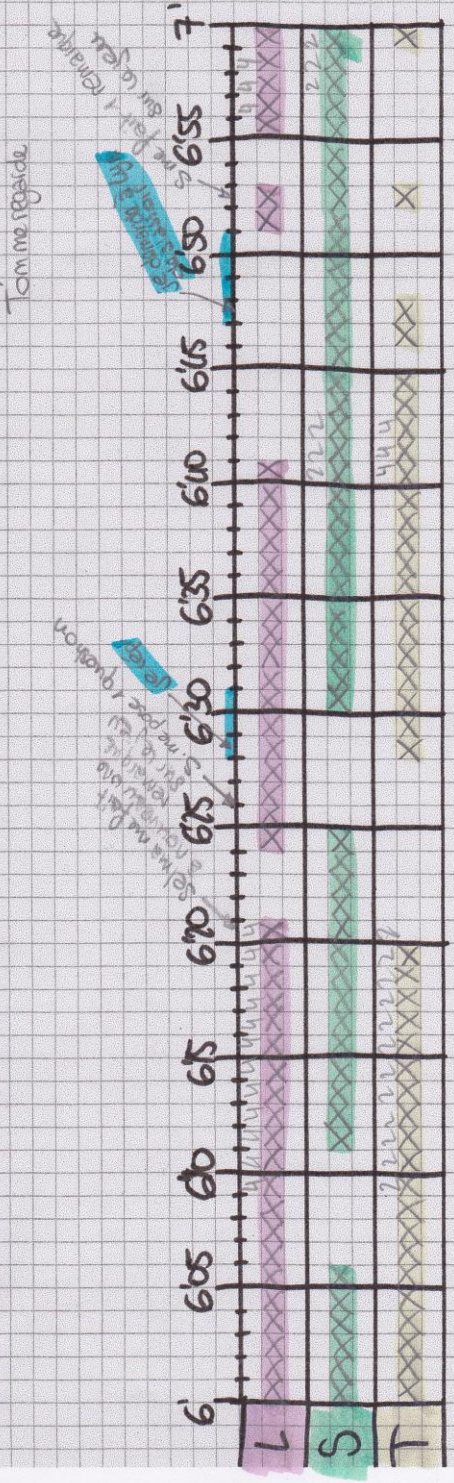
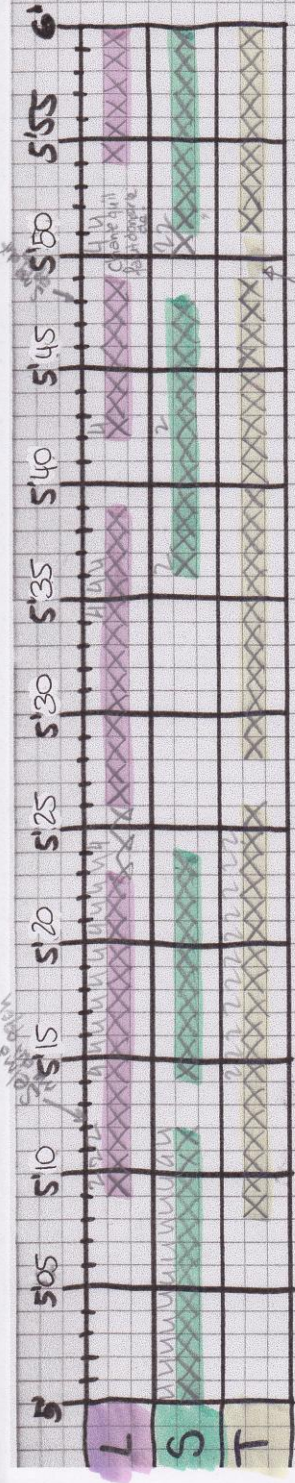
Annexes

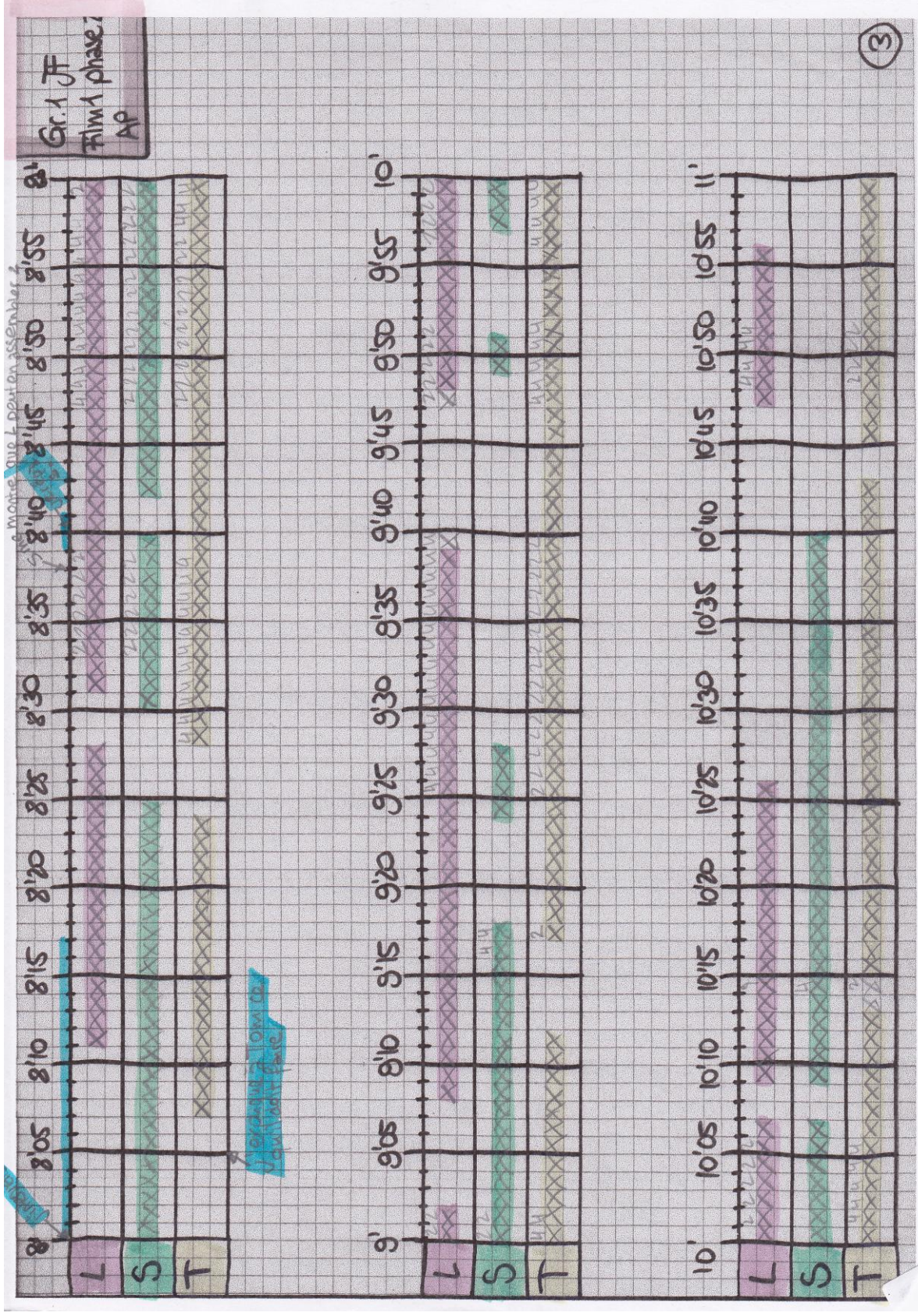
Annexe 1 Grilles d'observations des films

Jeu formel semaine 1



Gr.1 JF
Film 1 Phase 2
activité peritext



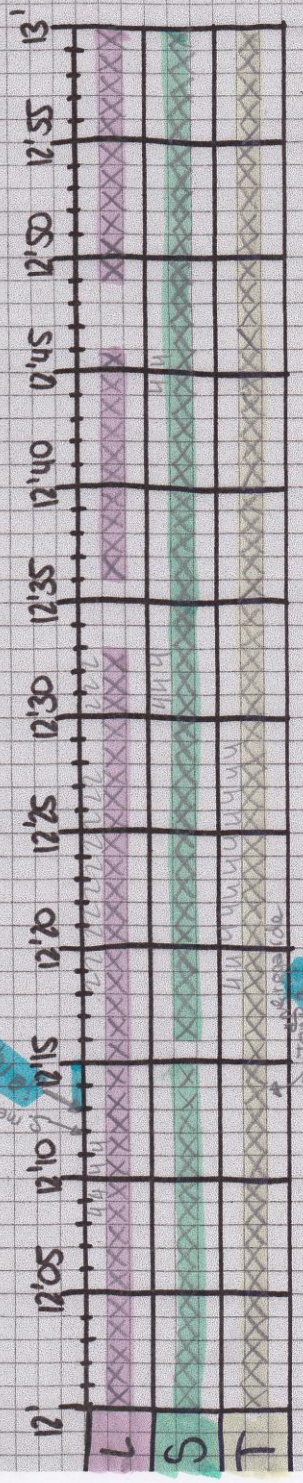


Gr. 1 JF
Film 1 Ph. 2
AP



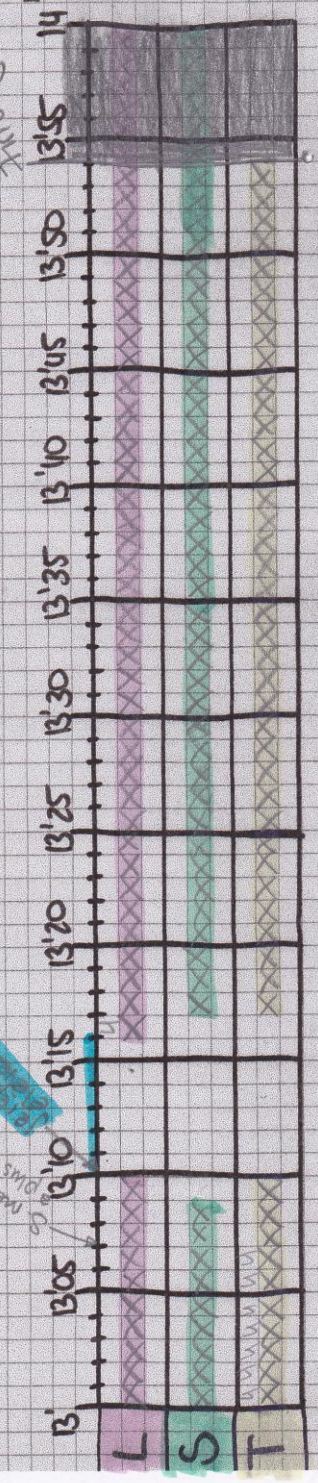
me dit qu'il y a plus de... à 11:05
me dit qu'il y a plus de... à 11:10
me dit qu'il y a plus de... à 11:15
me dit qu'il y a plus de... à 11:20
me dit qu'il y a plus de... à 11:25
me dit qu'il y a plus de... à 11:30
me dit qu'il y a plus de... à 11:35
me dit qu'il y a plus de... à 11:40
me dit qu'il y a plus de... à 11:45
me dit qu'il y a plus de... à 11:50
me dit qu'il y a plus de... à 11:55

Tom me regarde



me dit qu'il y a plus de... à 12:05
me dit qu'il y a plus de... à 12:10
me dit qu'il y a plus de... à 12:15
me dit qu'il y a plus de... à 12:20
me dit qu'il y a plus de... à 12:25
me dit qu'il y a plus de... à 12:30
me dit qu'il y a plus de... à 12:35
me dit qu'il y a plus de... à 12:40
me dit qu'il y a plus de... à 12:45
me dit qu'il y a plus de... à 12:50
me dit qu'il y a plus de... à 12:55

me dit qu'il y a plus de... à 12:15

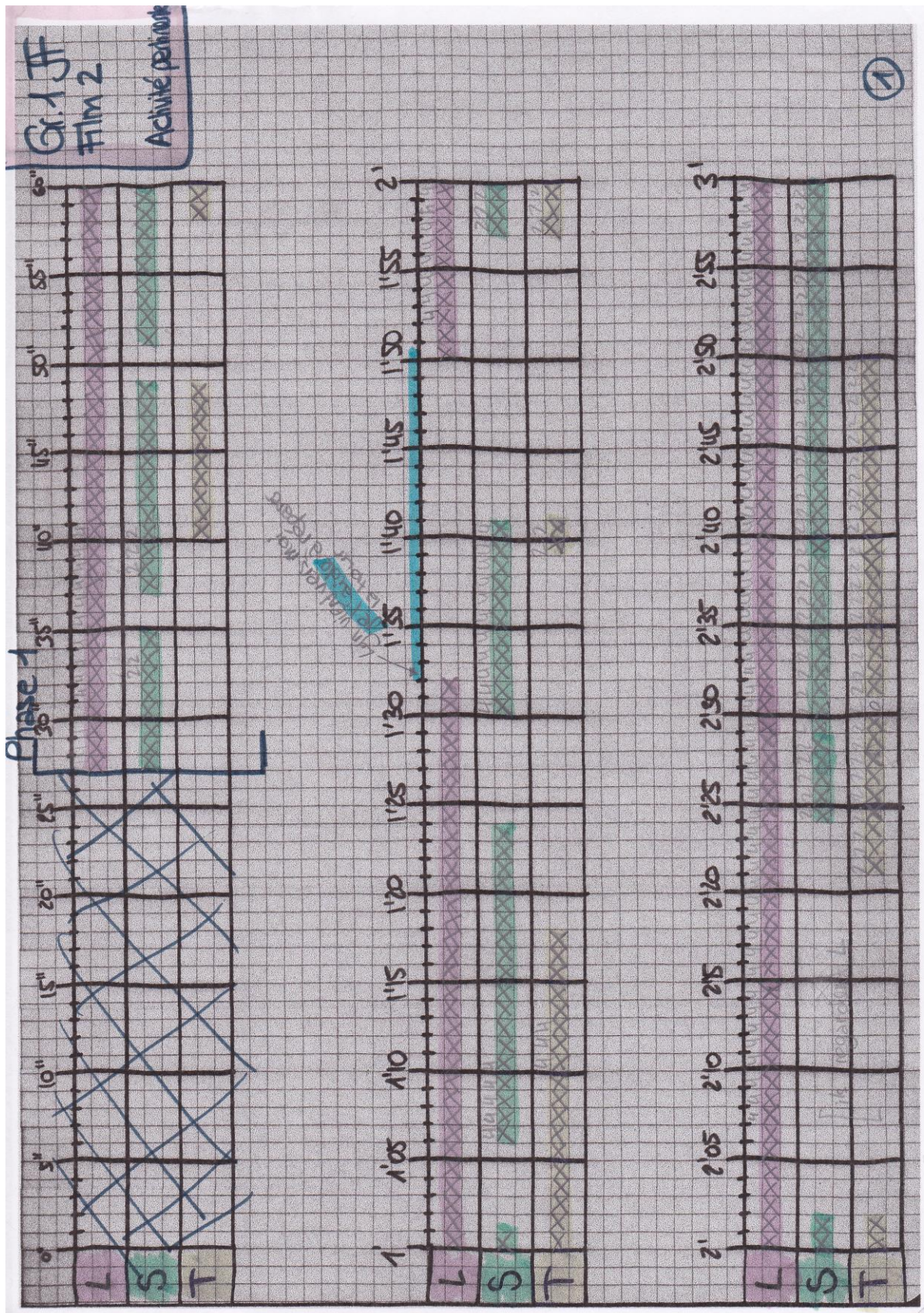


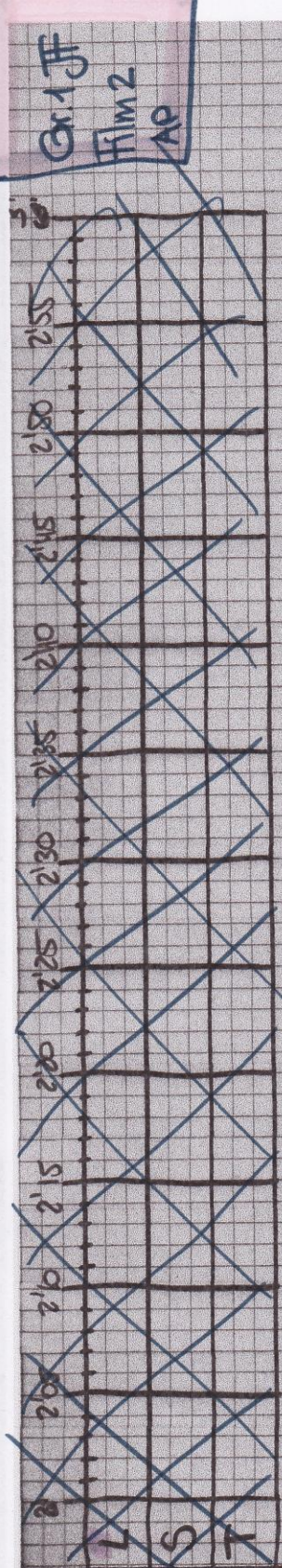
me dit qu'il y a plus de... à 13:05
me dit qu'il y a plus de... à 13:10
me dit qu'il y a plus de... à 13:15
me dit qu'il y a plus de... à 13:20
me dit qu'il y a plus de... à 13:25
me dit qu'il y a plus de... à 13:30
me dit qu'il y a plus de... à 13:35
me dit qu'il y a plus de... à 13:40
me dit qu'il y a plus de... à 13:45
me dit qu'il y a plus de... à 13:55

me dit qu'il y a plus de... à 13:15

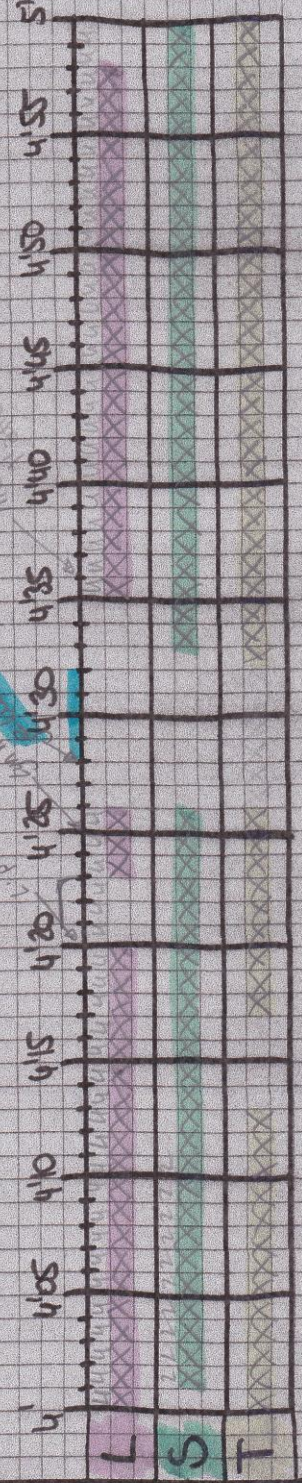
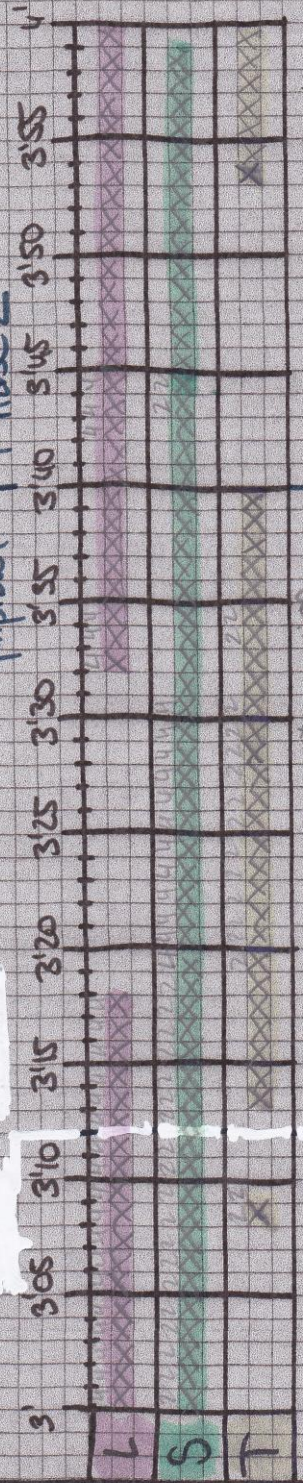
4

Jeu formel semaine 2

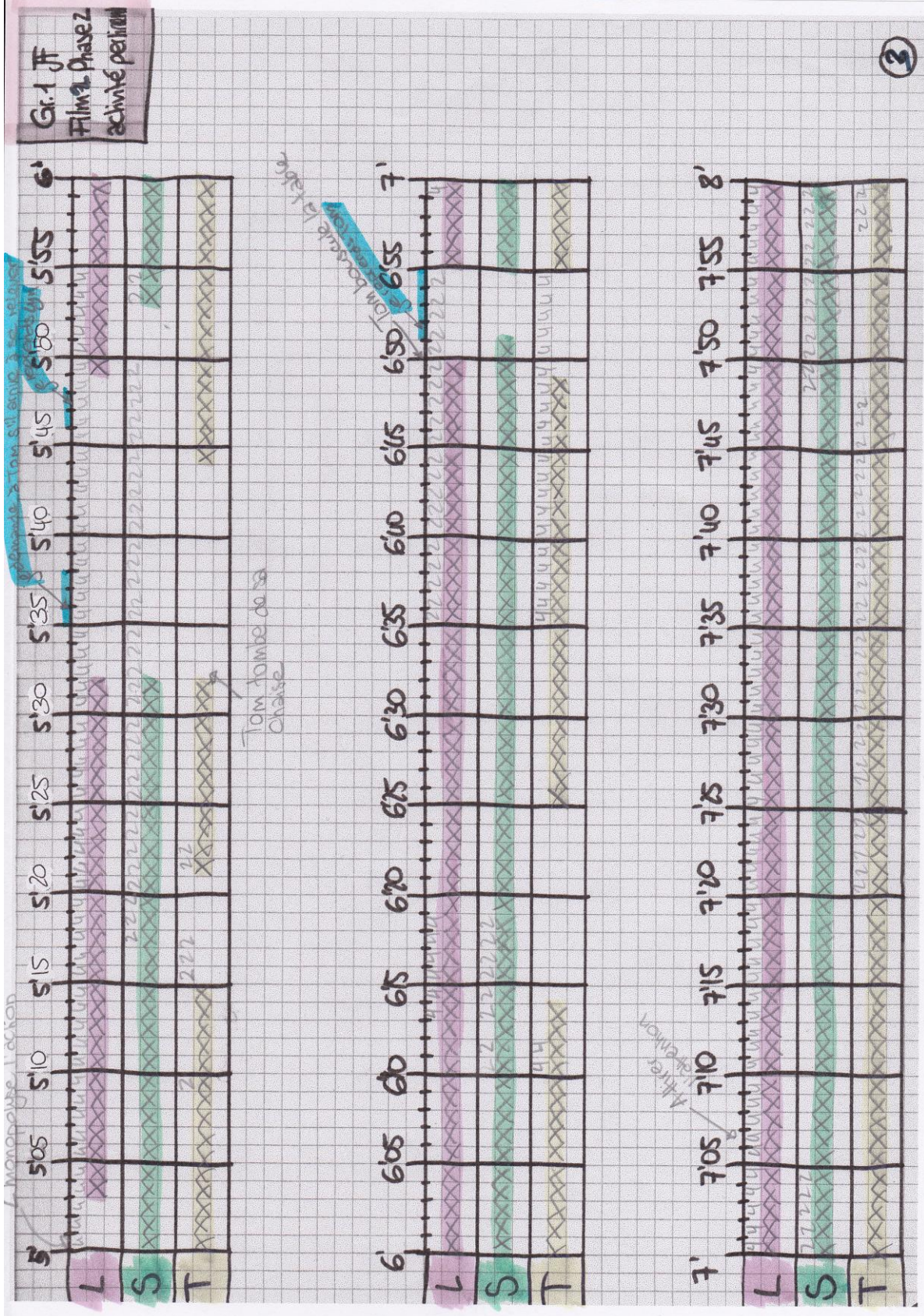


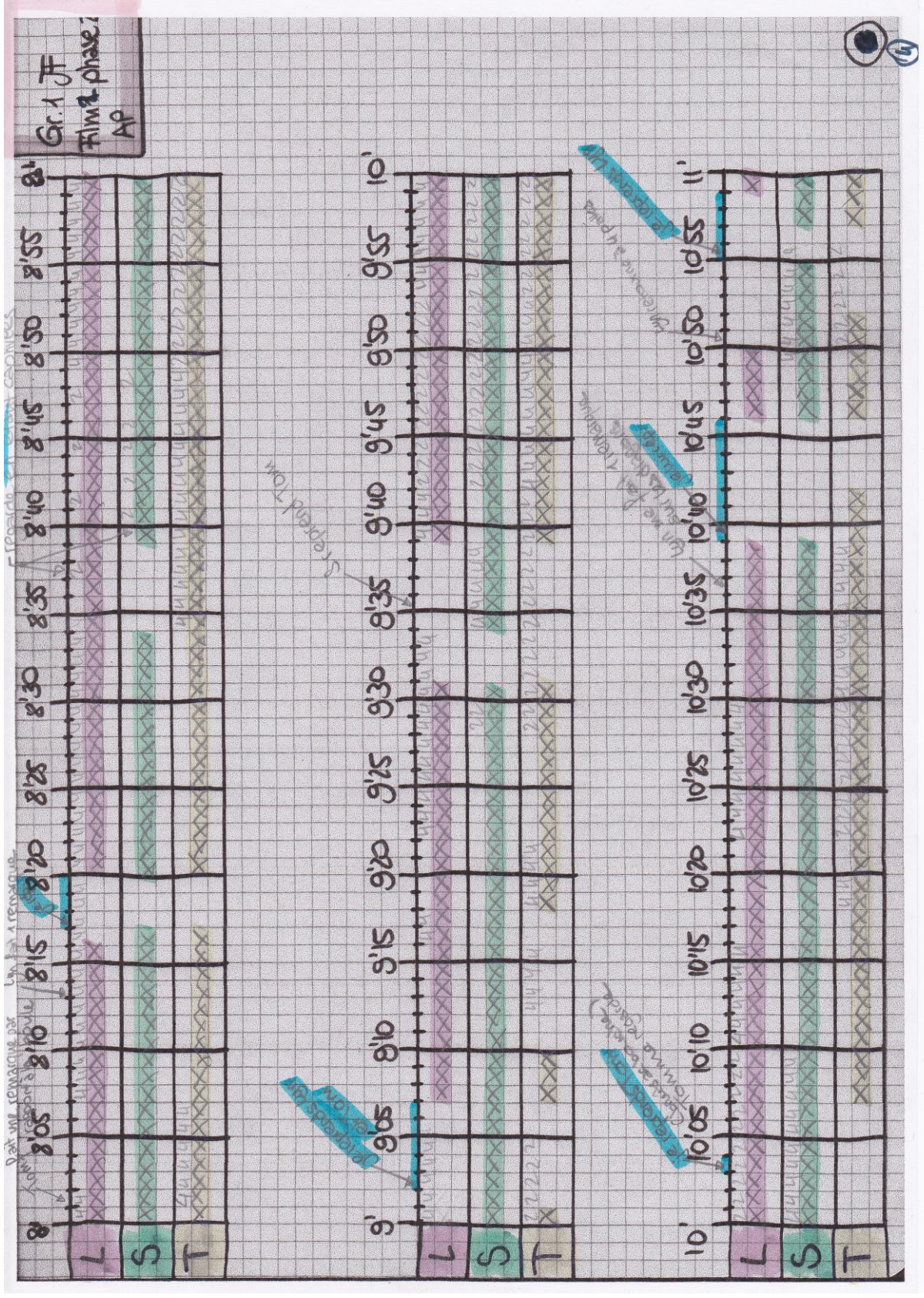


Phase 1 - Phase 2

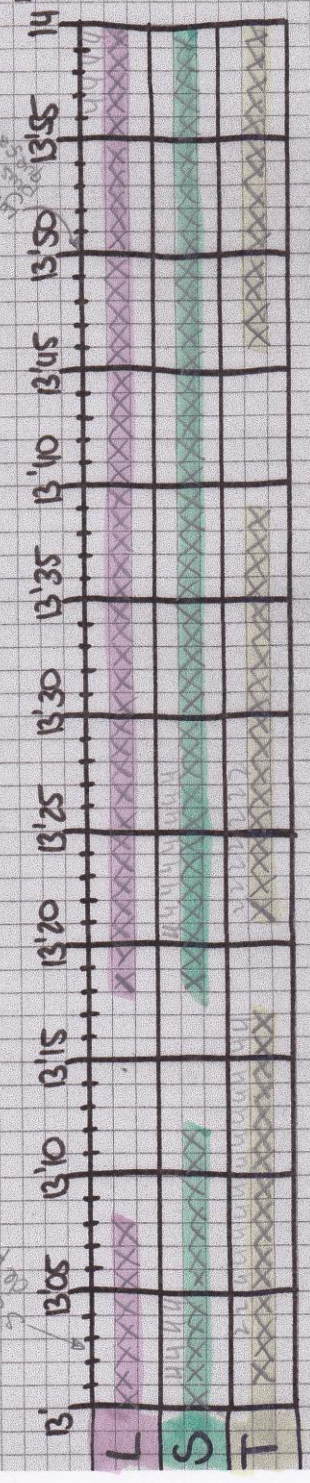
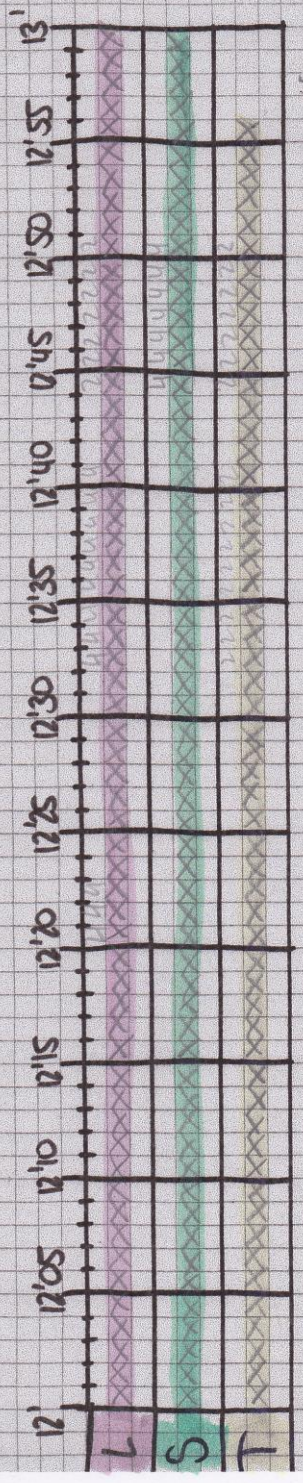
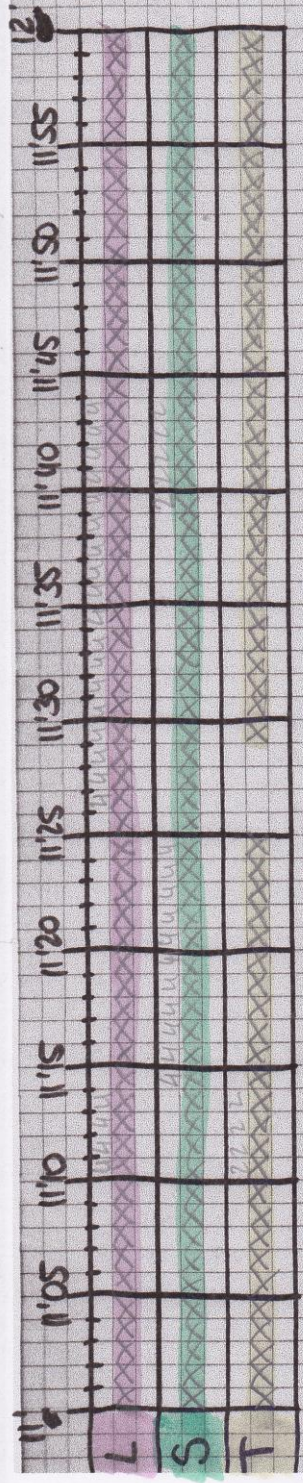


2





Gr. 1 JF
 Film 2 Ph. 2
 AP

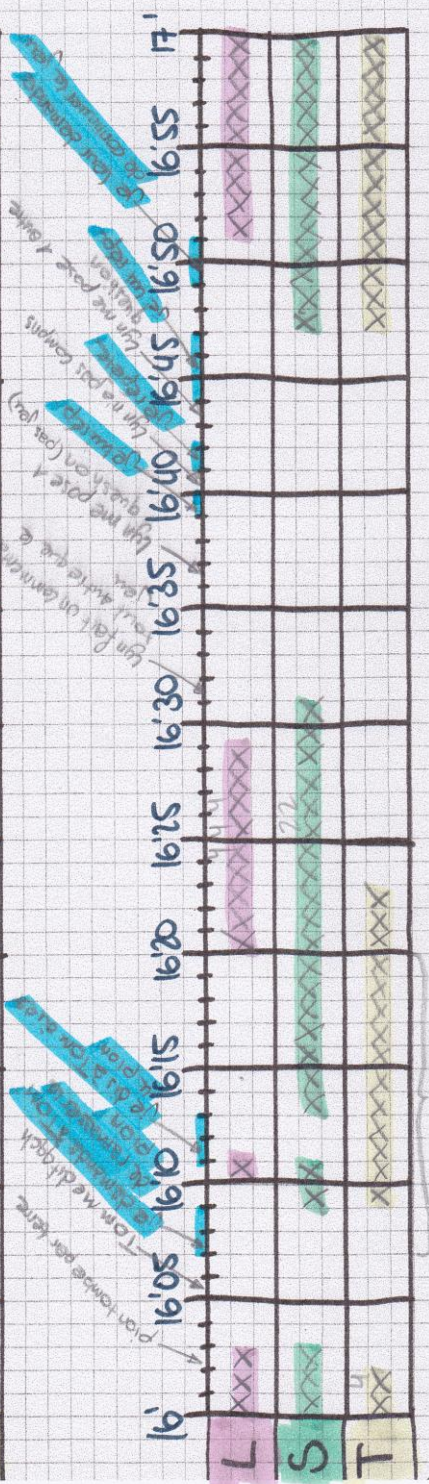
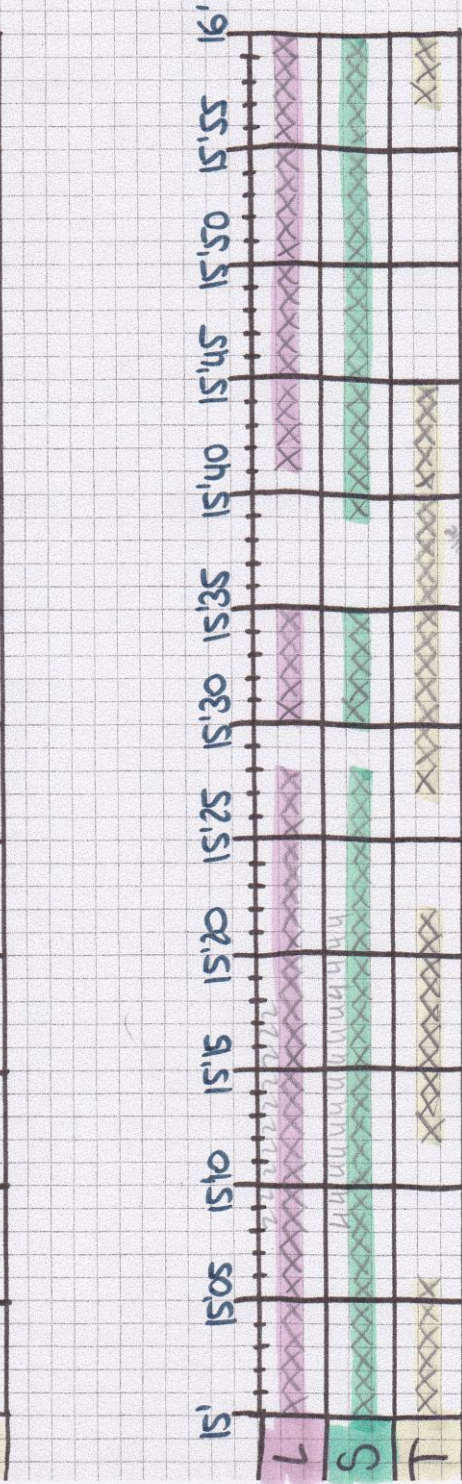
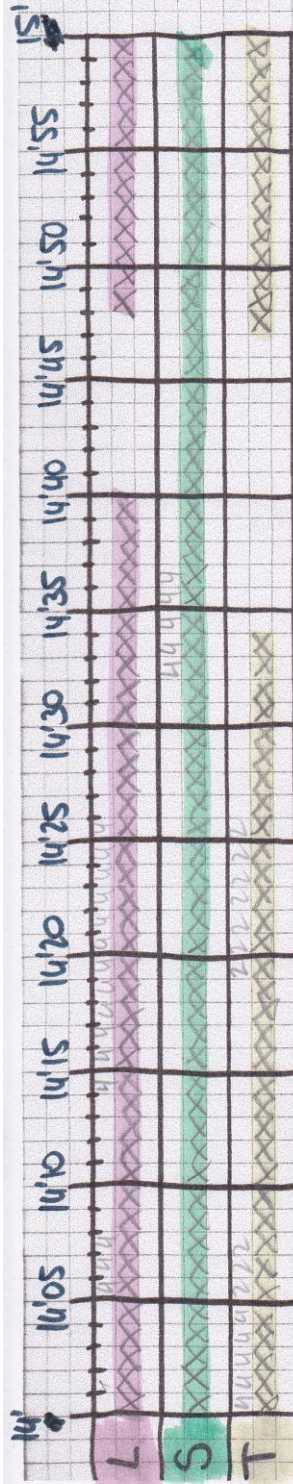


Fin meillage
 pour les 10 à 12h
 et les 13h à 14h

Sala Tom
 de post-ventilation

5

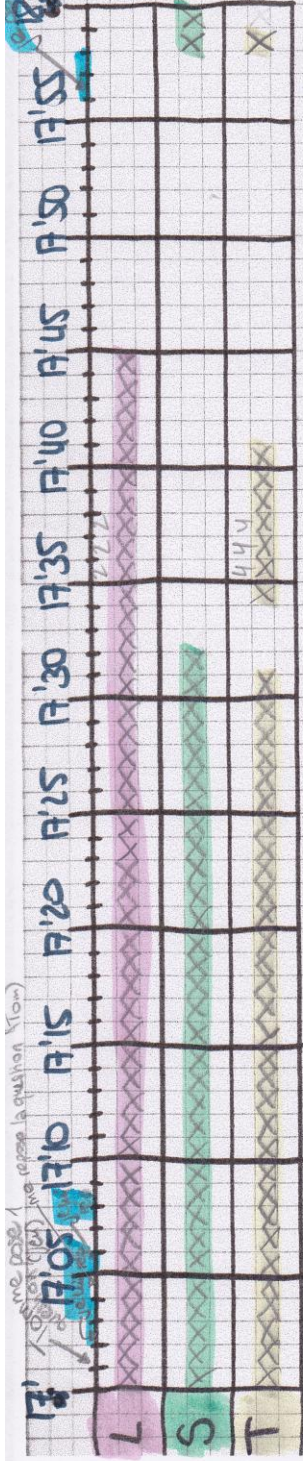
Gr. 1 JF
FILM 2
AP



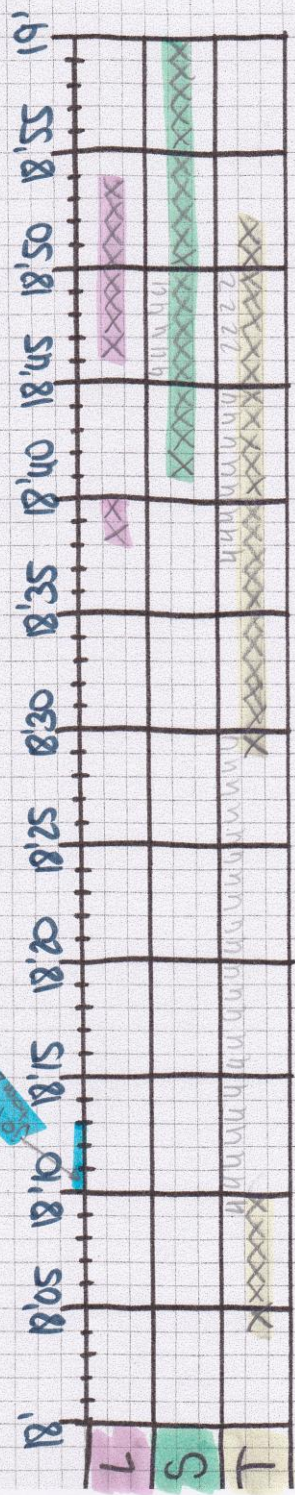
- nous cherché le plan

6

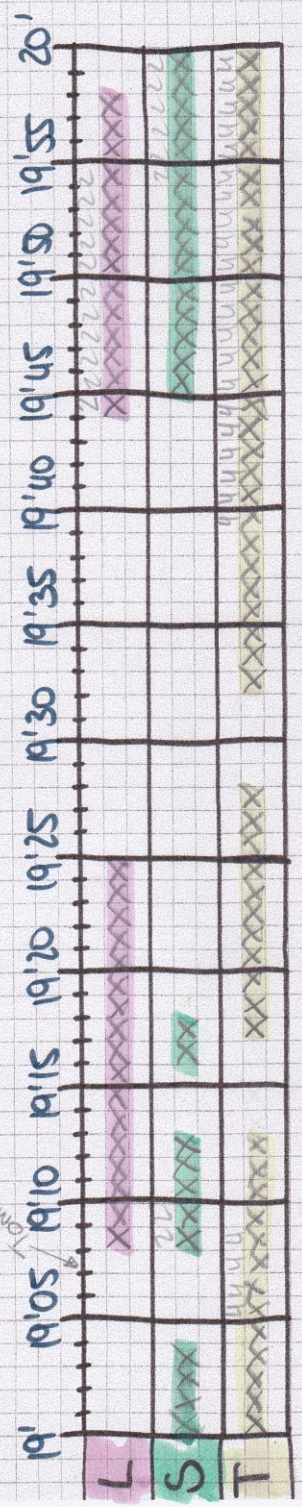
Gr. 1F
FIM 2
AP



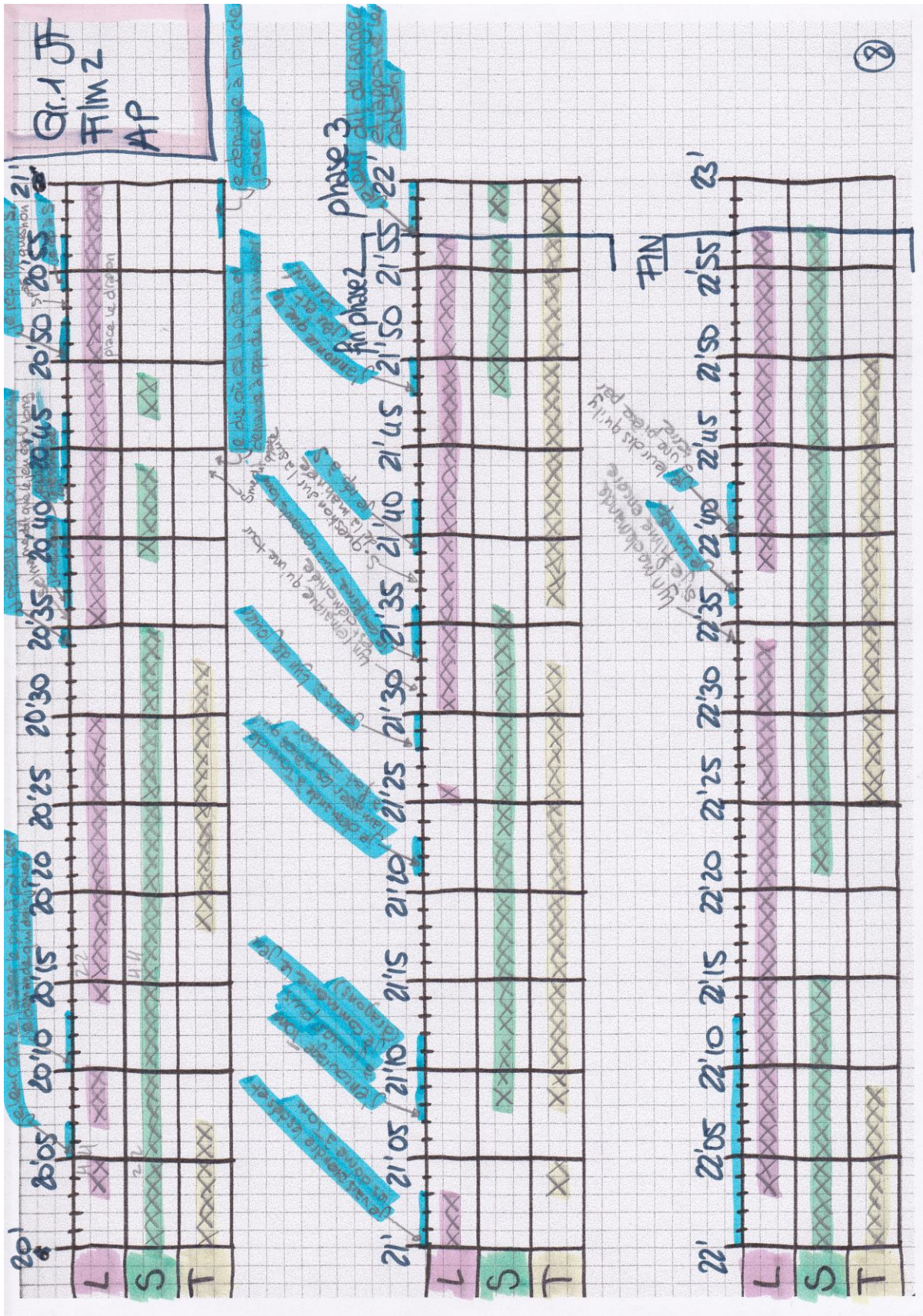
Temperature



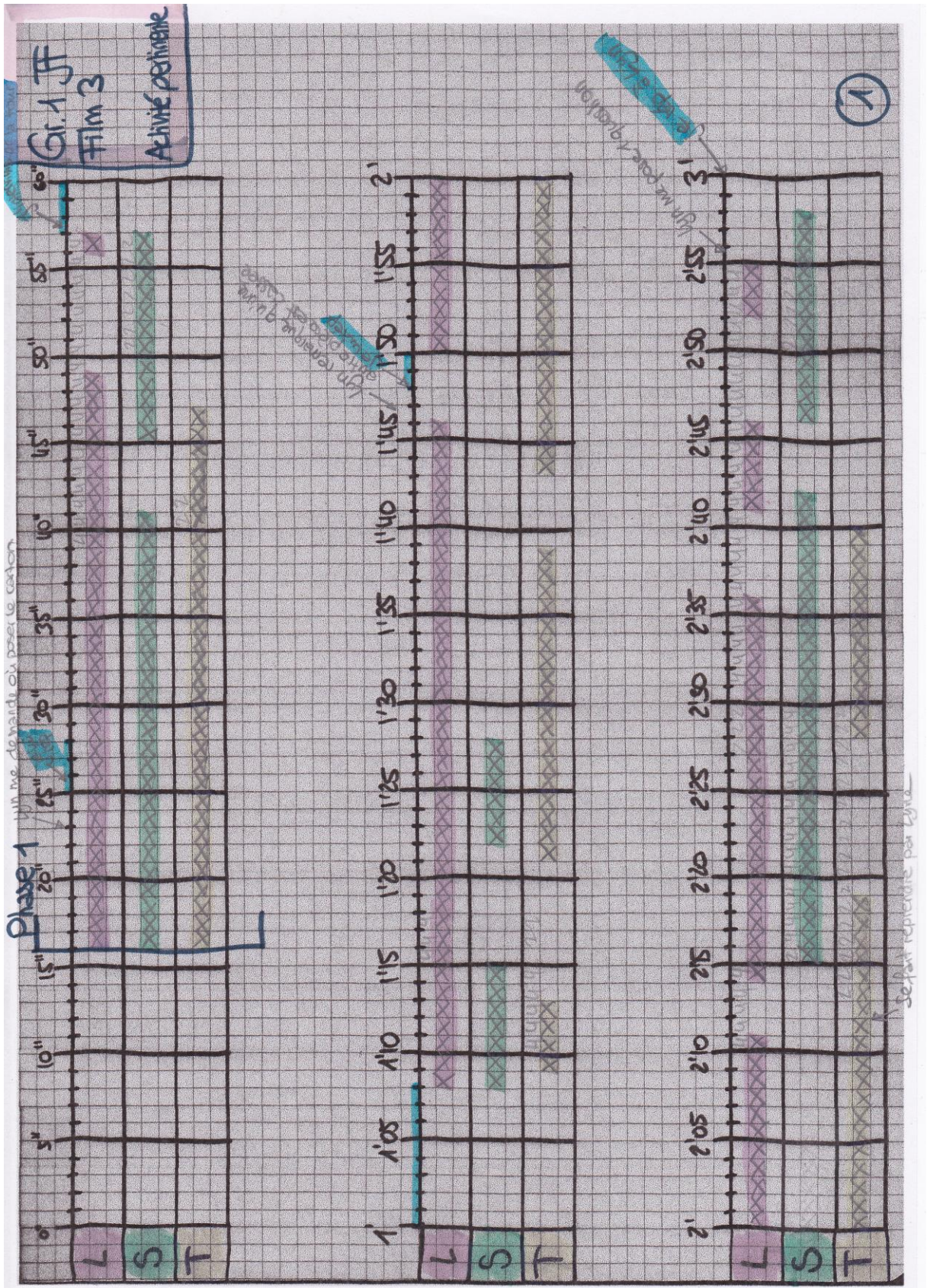
Temperature

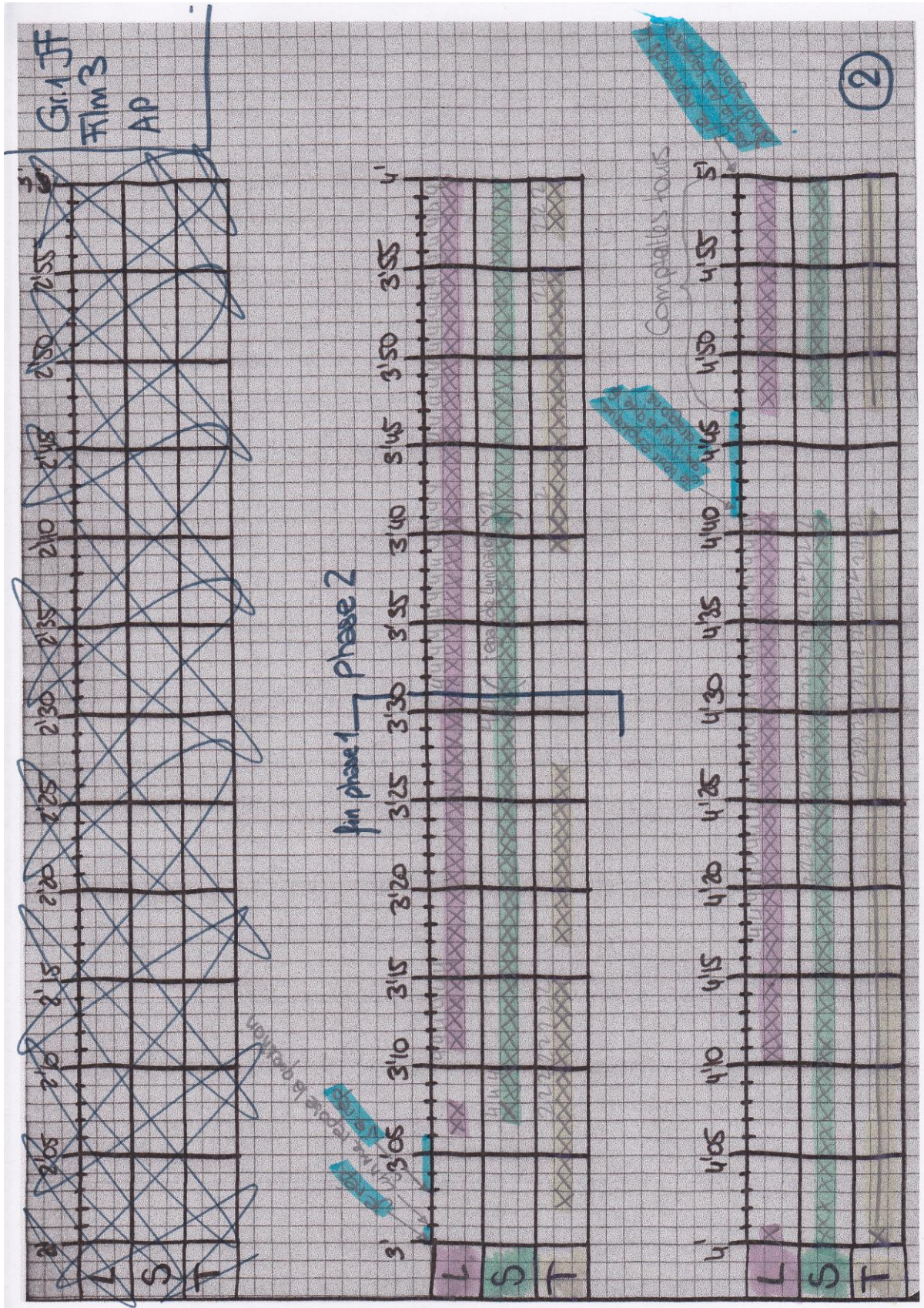


7

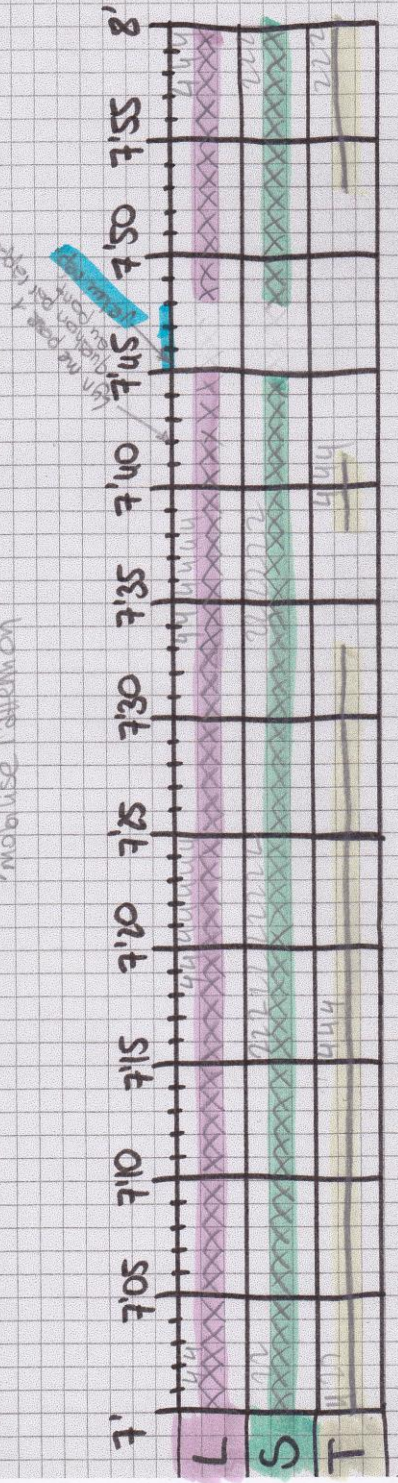
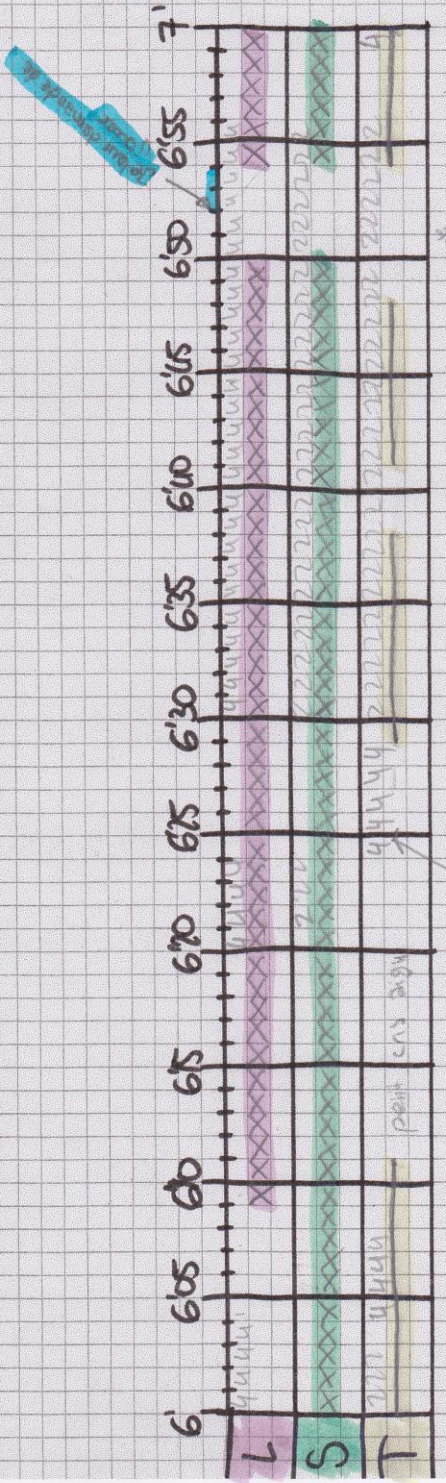
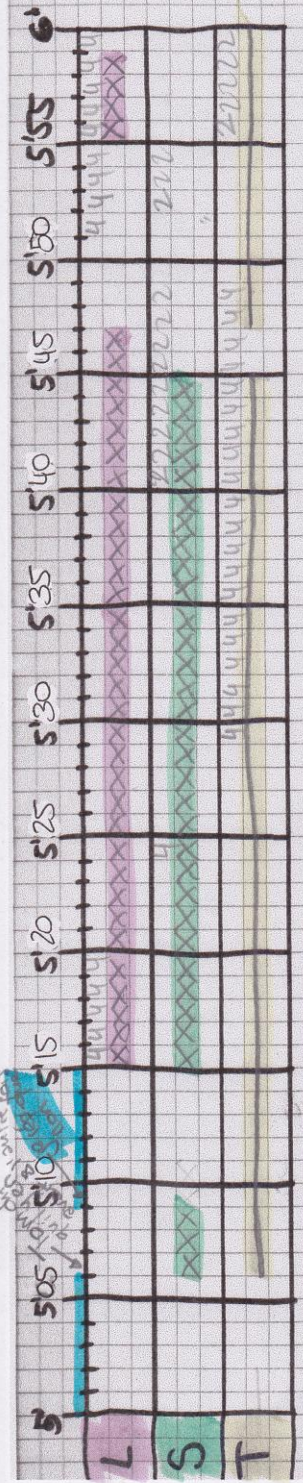


Jeu formel semaine 3





Gr.1 JF
 Film 3 Phase 2
 activité perimé



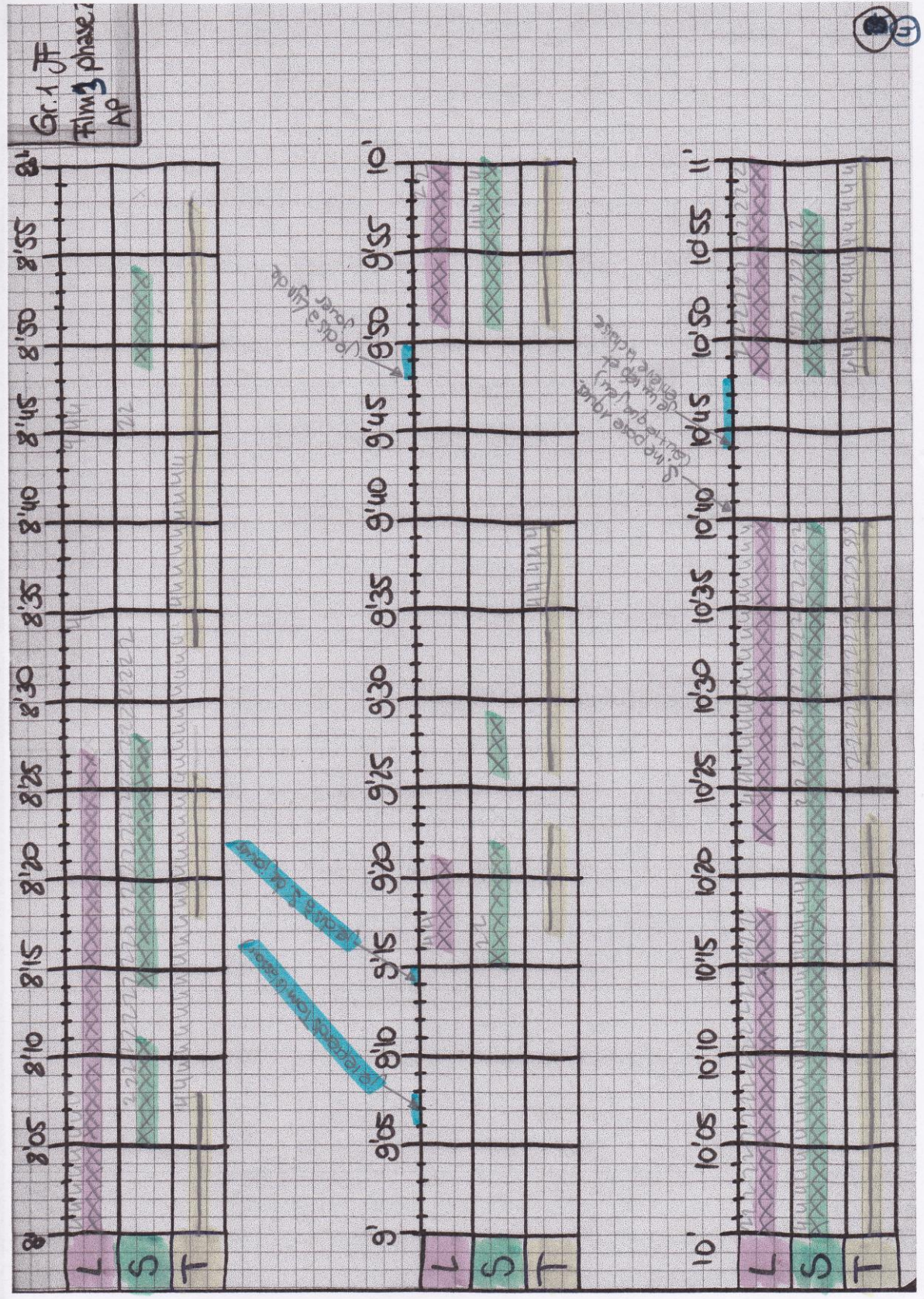
5:05 - 5:10

6:55 - 7:00

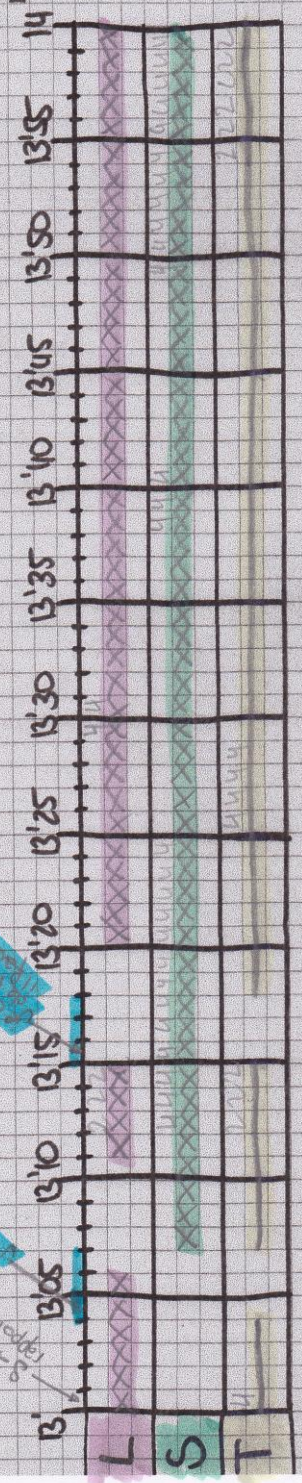
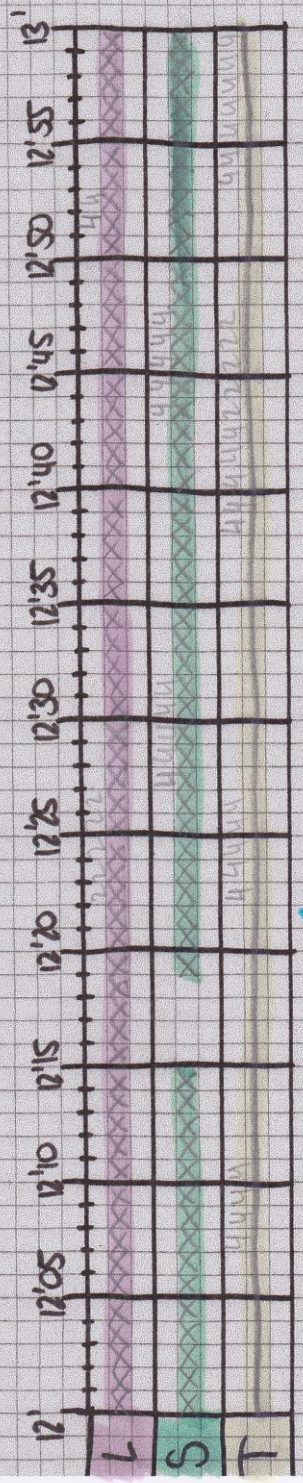
7:45 - 7:50

mobilise l'attention

3



Gr. 1 JF
 Film 3 Ph. 2
 AP

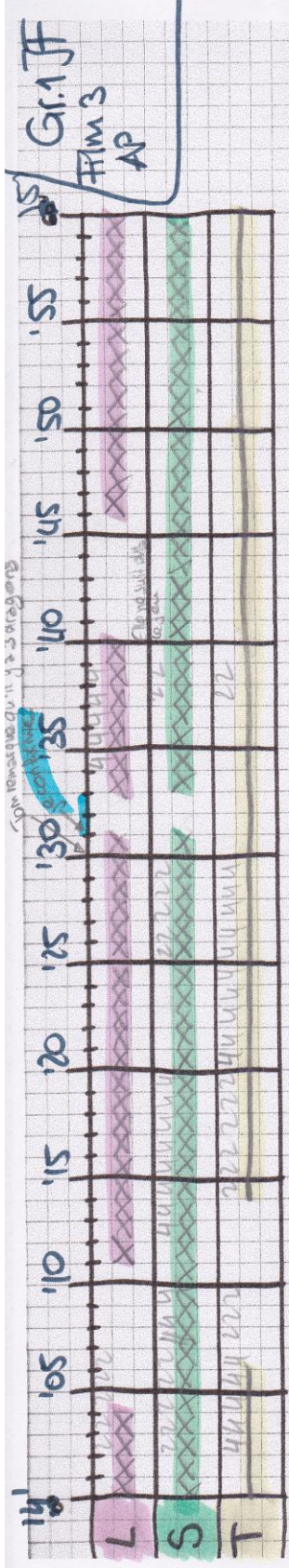


Top demerol - es est in bottle

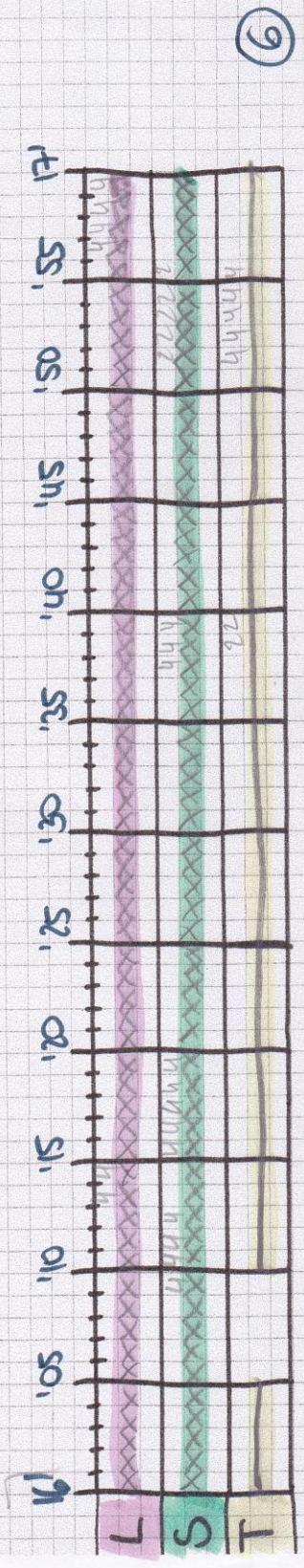
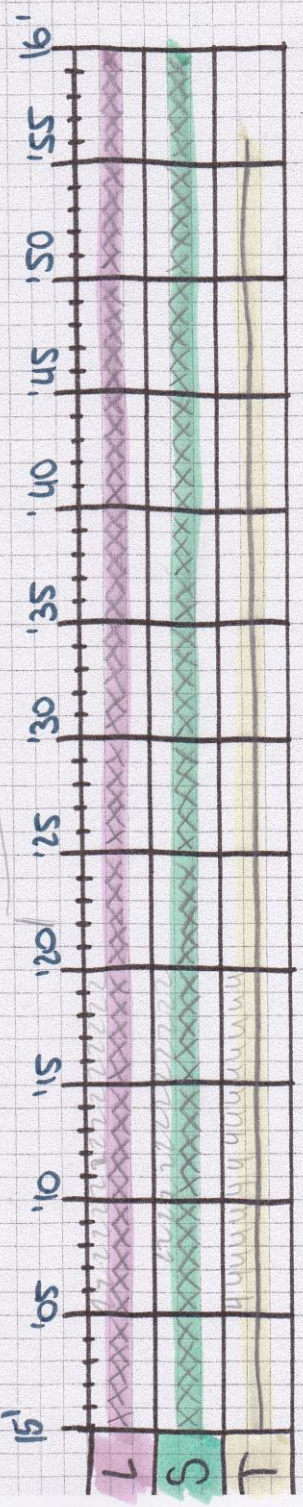
top demerol - es est in bottle

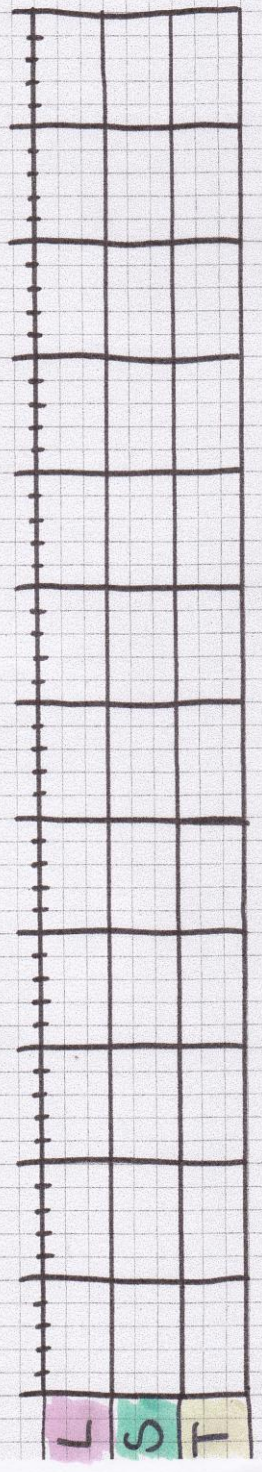
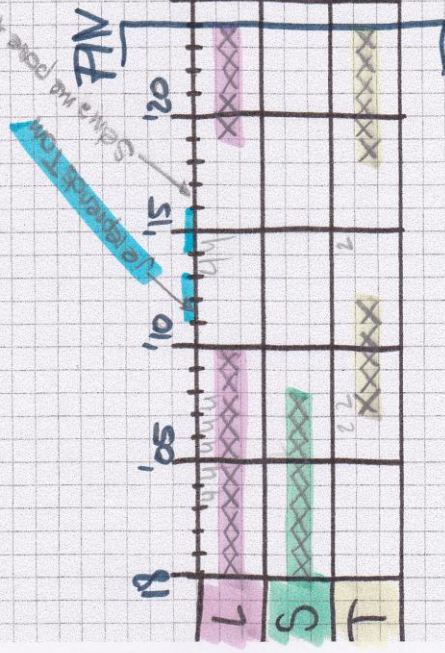
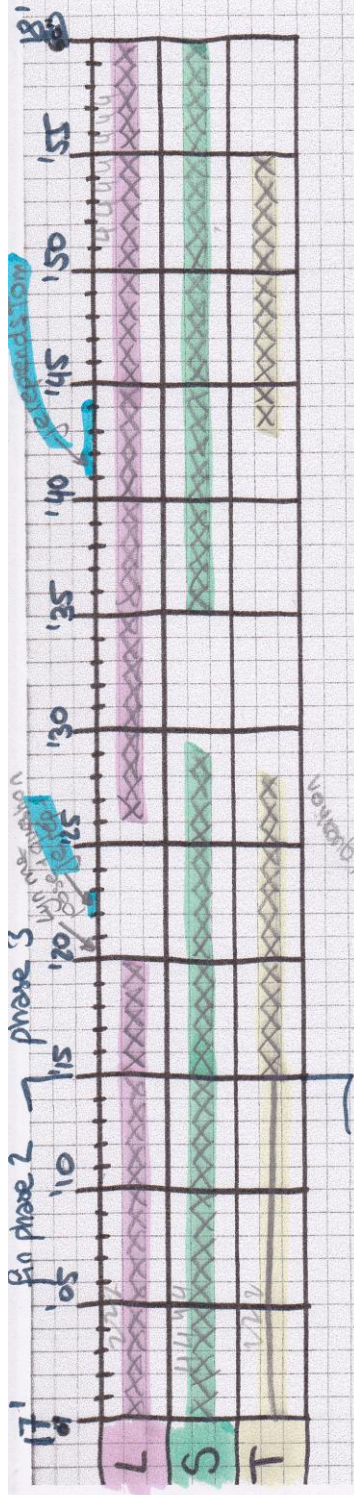
top demerol - es est in bottle

5



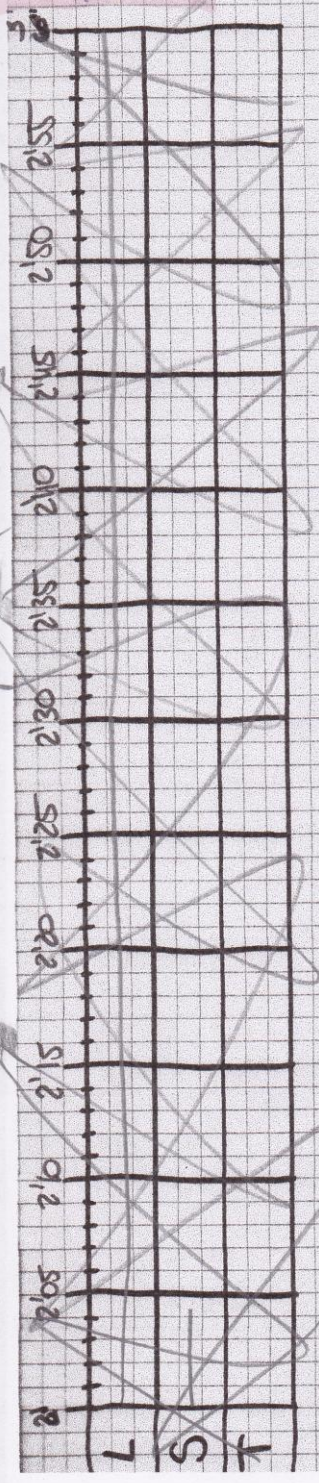
68 36 en acif



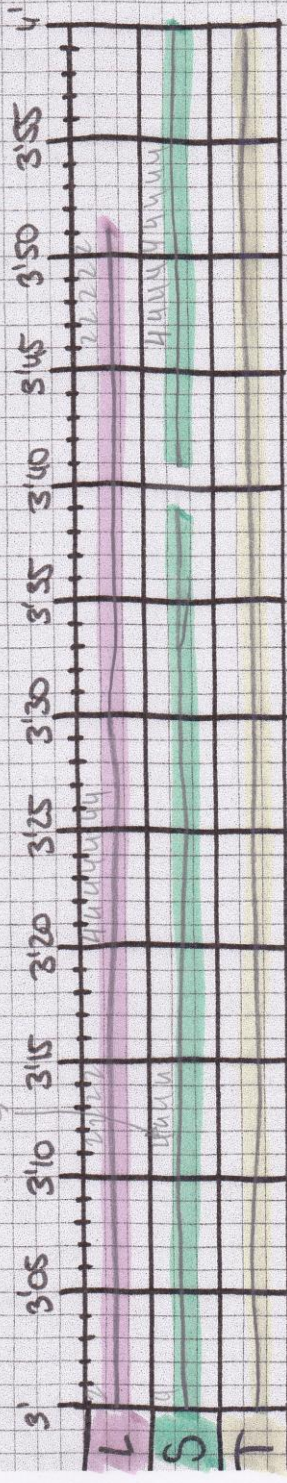


7

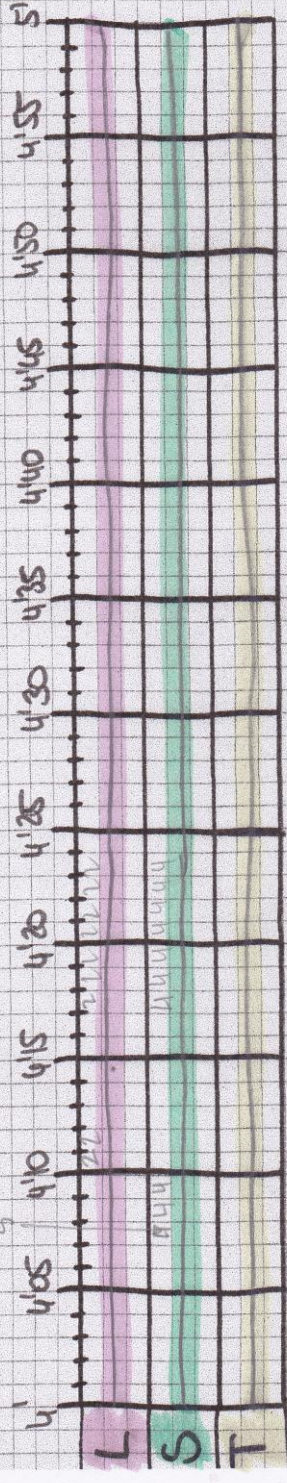
Gr 171
 Film
 AP



5-L object



5-L object



Gr. 1 Film 1 Passez activité perimétr

5me demarage si je time encore

5	5:05	5:10	5:15	5:20	5:25	5:30	5:35	5:40	5:45	5:50	5:55	6
L	Regarde T.S	discuter, regarde do bande										
S												
T												

5me pose 1 question (candere)

7e pose 1 question (candere)

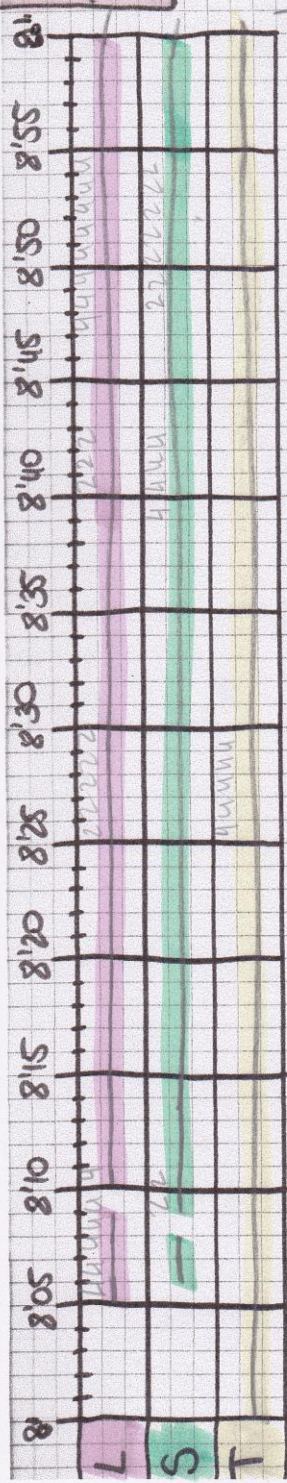
6	6:05	6:10	6:15	6:20	6:25	6:30	6:35	6:40	6:45	6:50	6:55	7
L												
S												
T												

7e pose 1 question (candere)

7	7:05	7:10	7:15	7:20	7:25	7:30	7:35	7:40	7:45	7:50	7:55	8
L	garet											
S	Flora											
T												

2

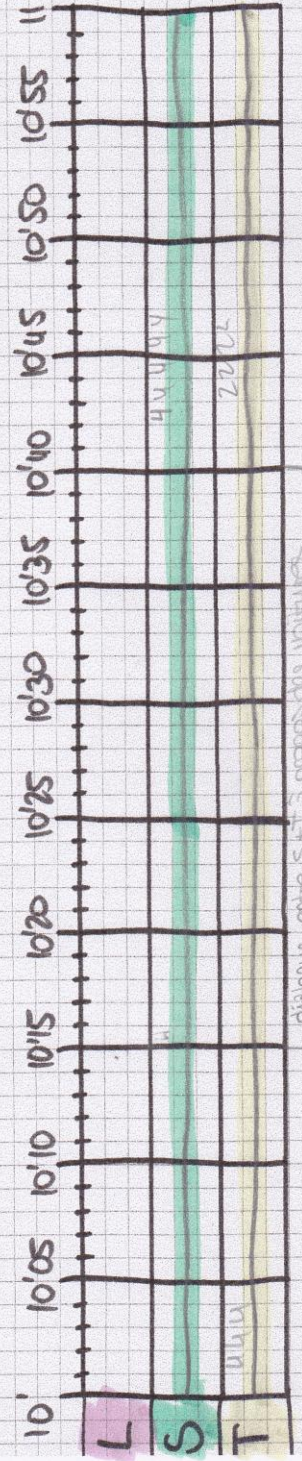
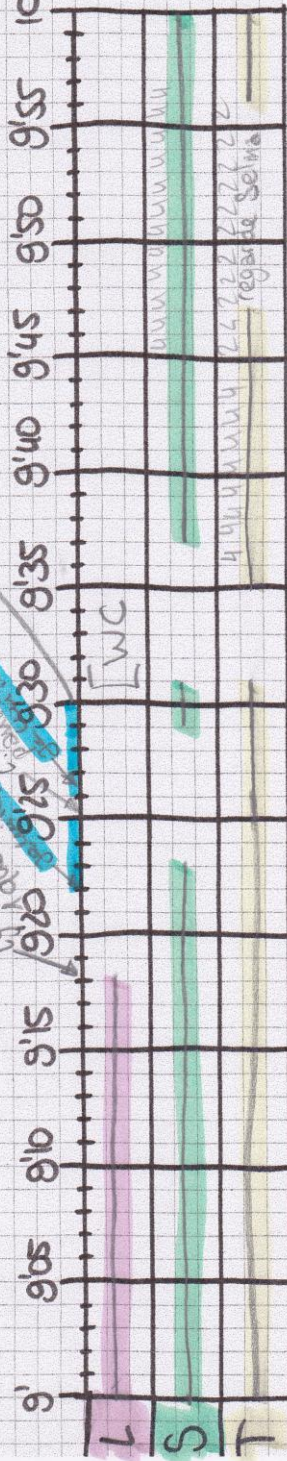
Gr. 1
Film 1 phase 2
AP



Lyn aux toilettes de 8:30-11:08.

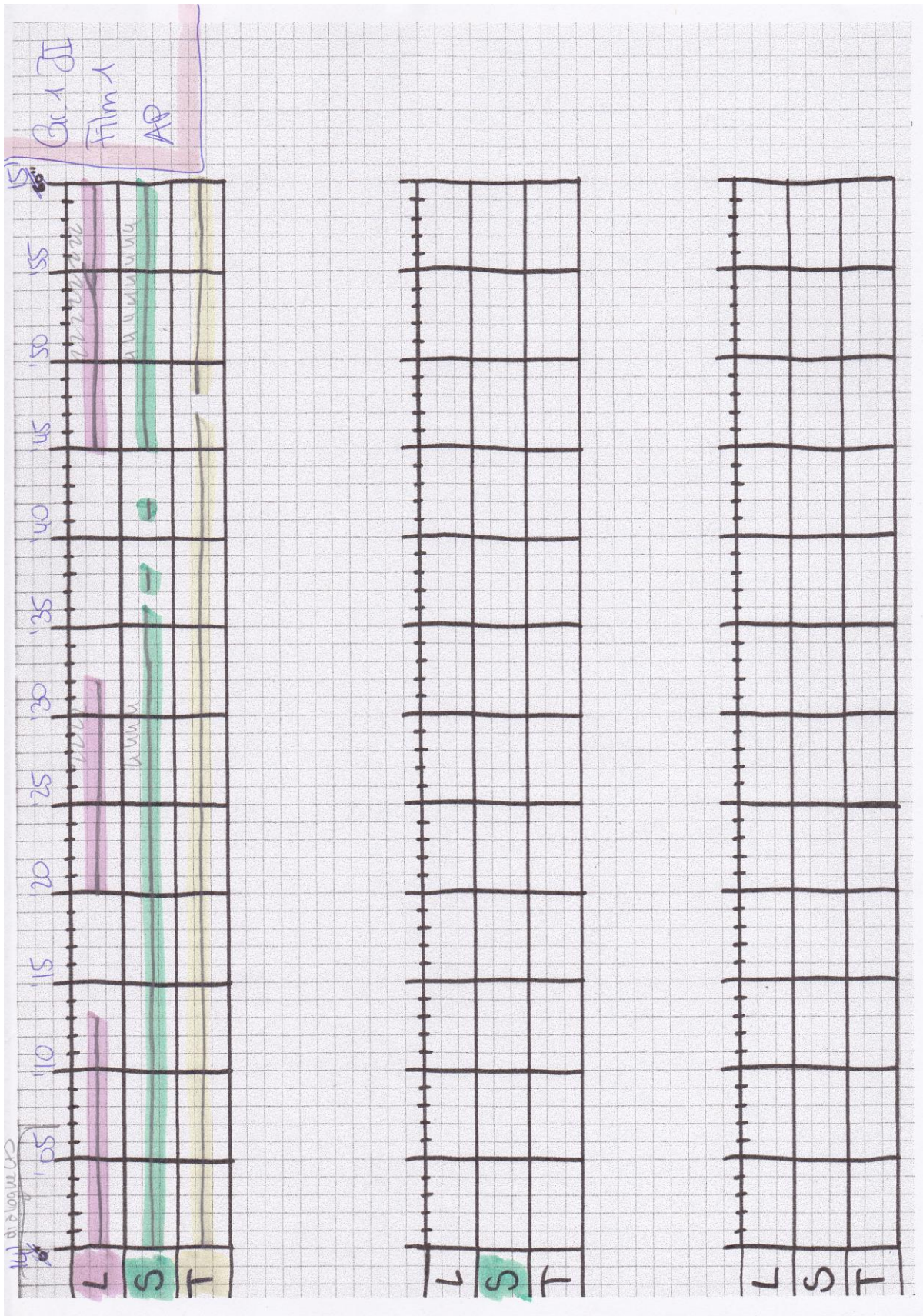
Lyn ne pose question (Chantal)
Lyn demande si Nafise a une demande pour elle

Remarque:
- Qd Lyn passé se parlant, s'échangent des pièces Qd L à non!

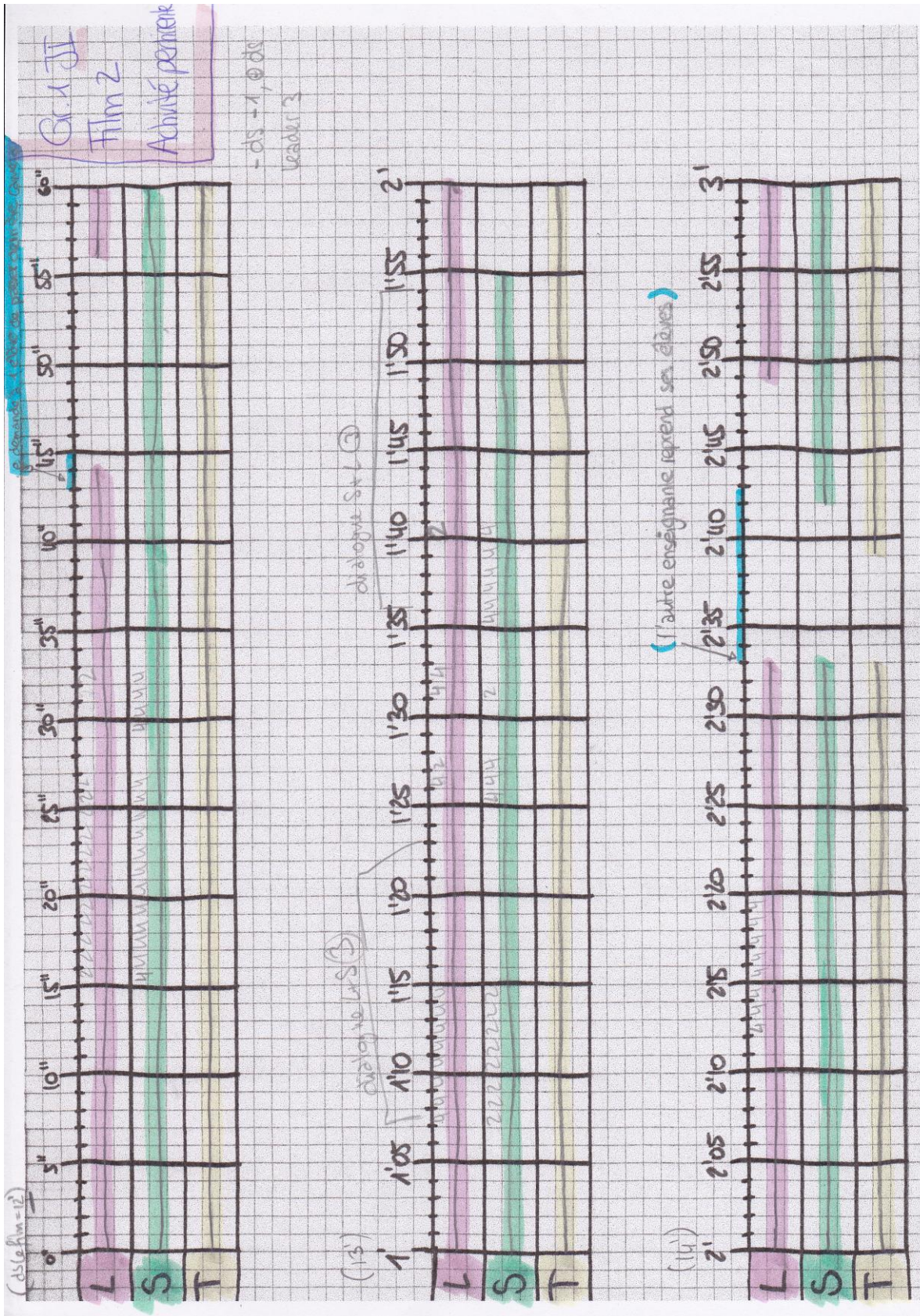


dialogue entre S et A propositions, intentions

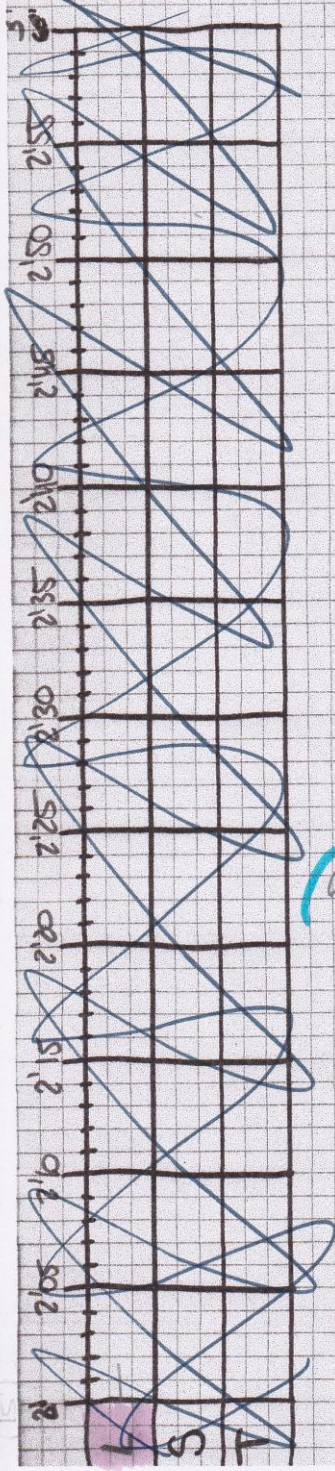
(3)



Jeu informel semaine 2

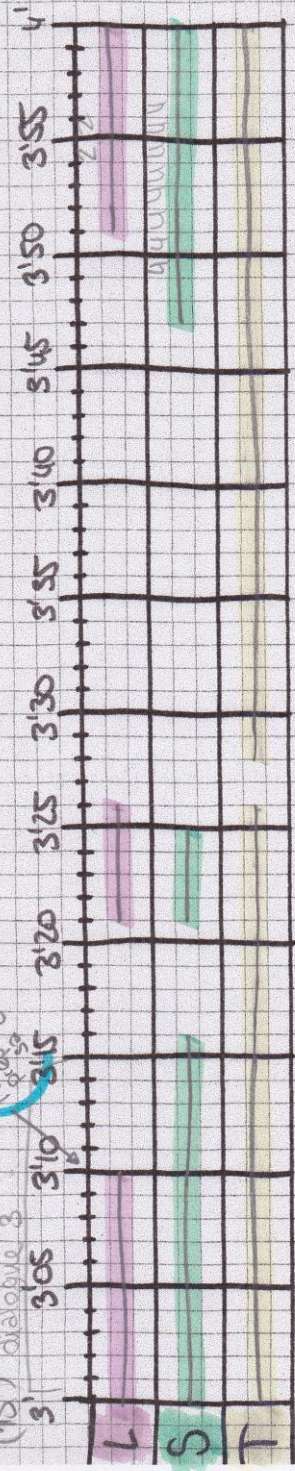


Grid
Film 2
AP



altere a seguinte
para classe (15-18)

(15) diabolos 3



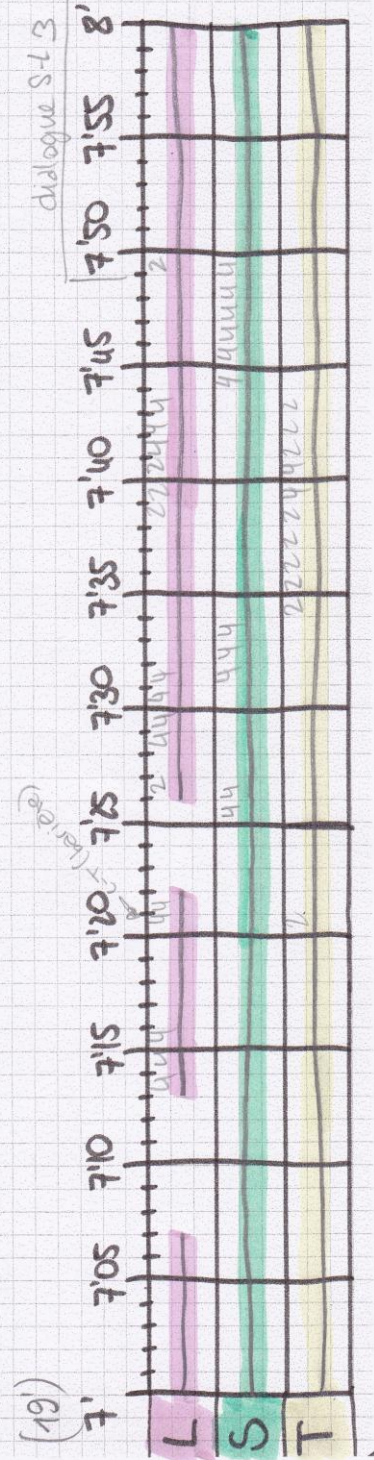
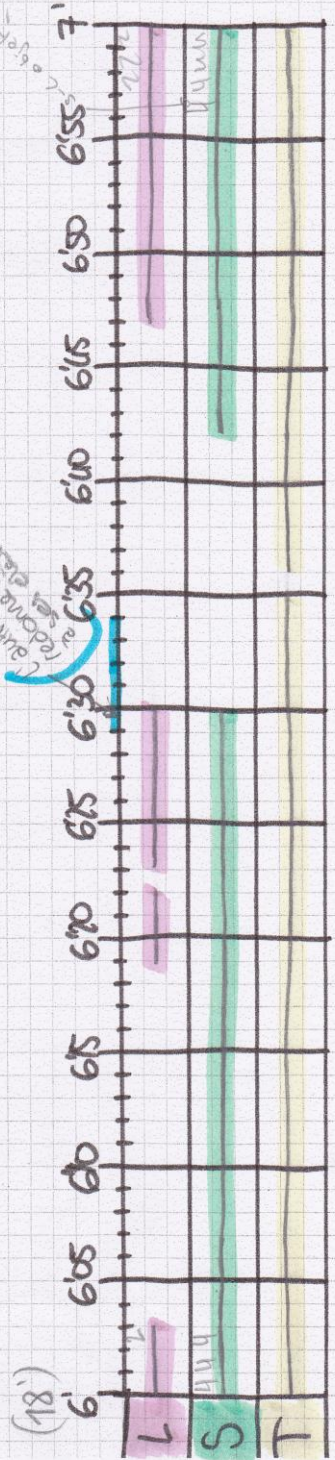
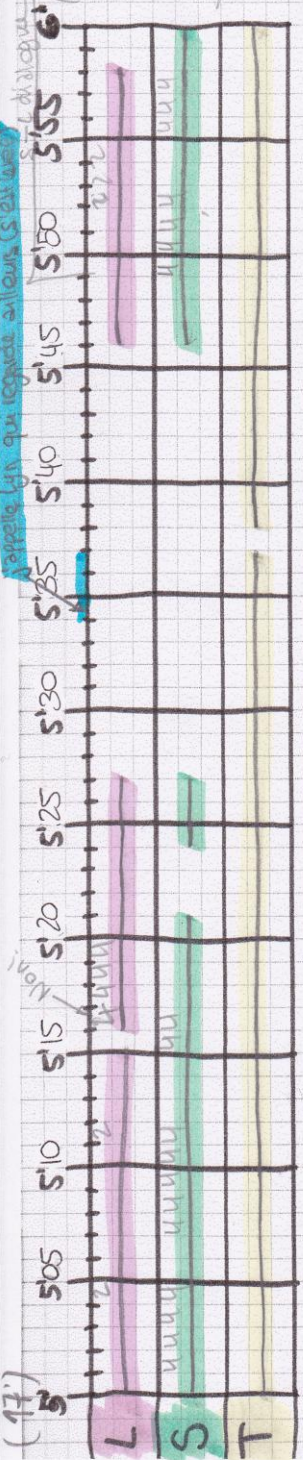
(16)



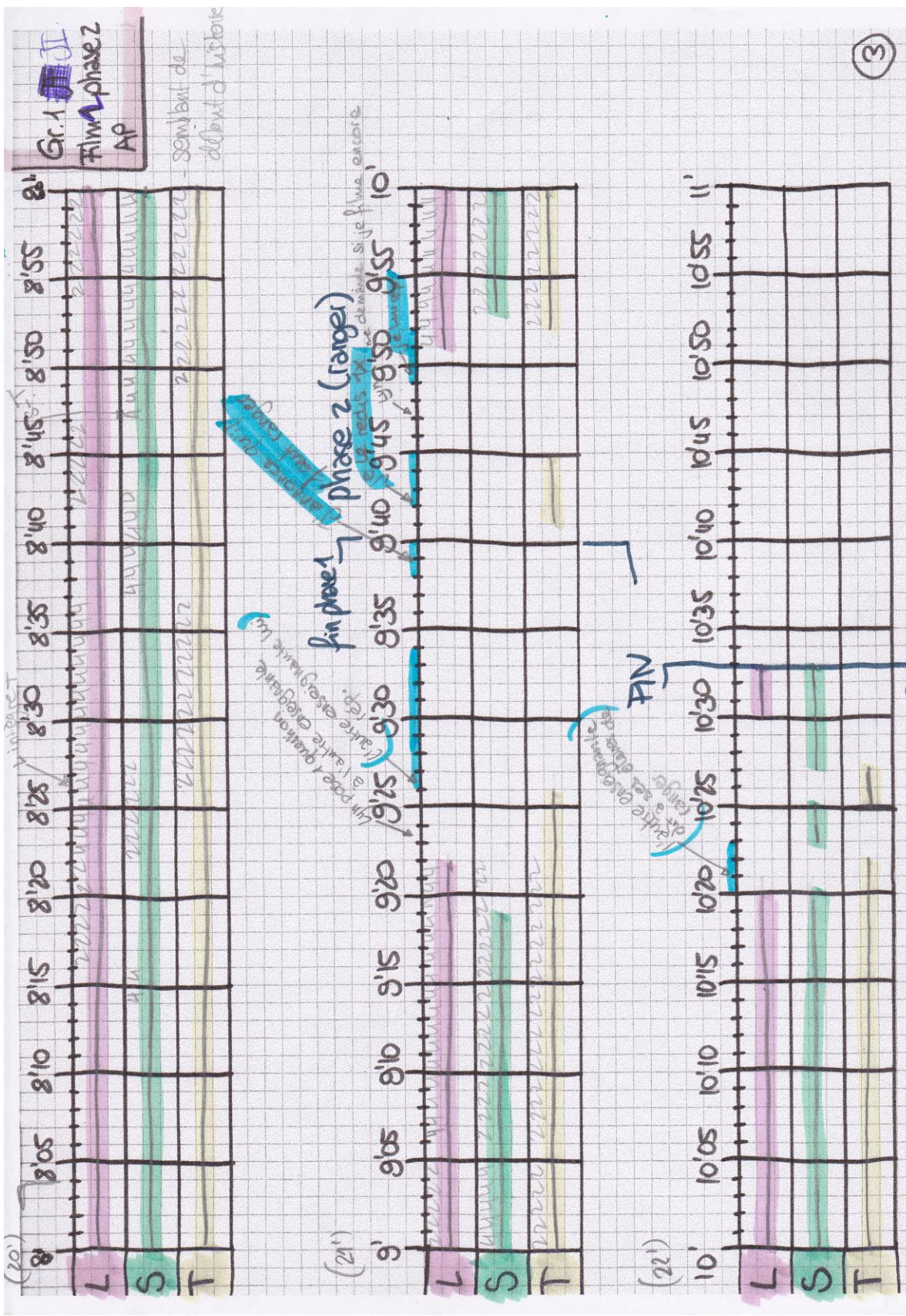
Gr. 1 Phase 2
activité périodique

→ lancé un peu les idées
→ même, mais
→ ne sont pas

T ds son coin

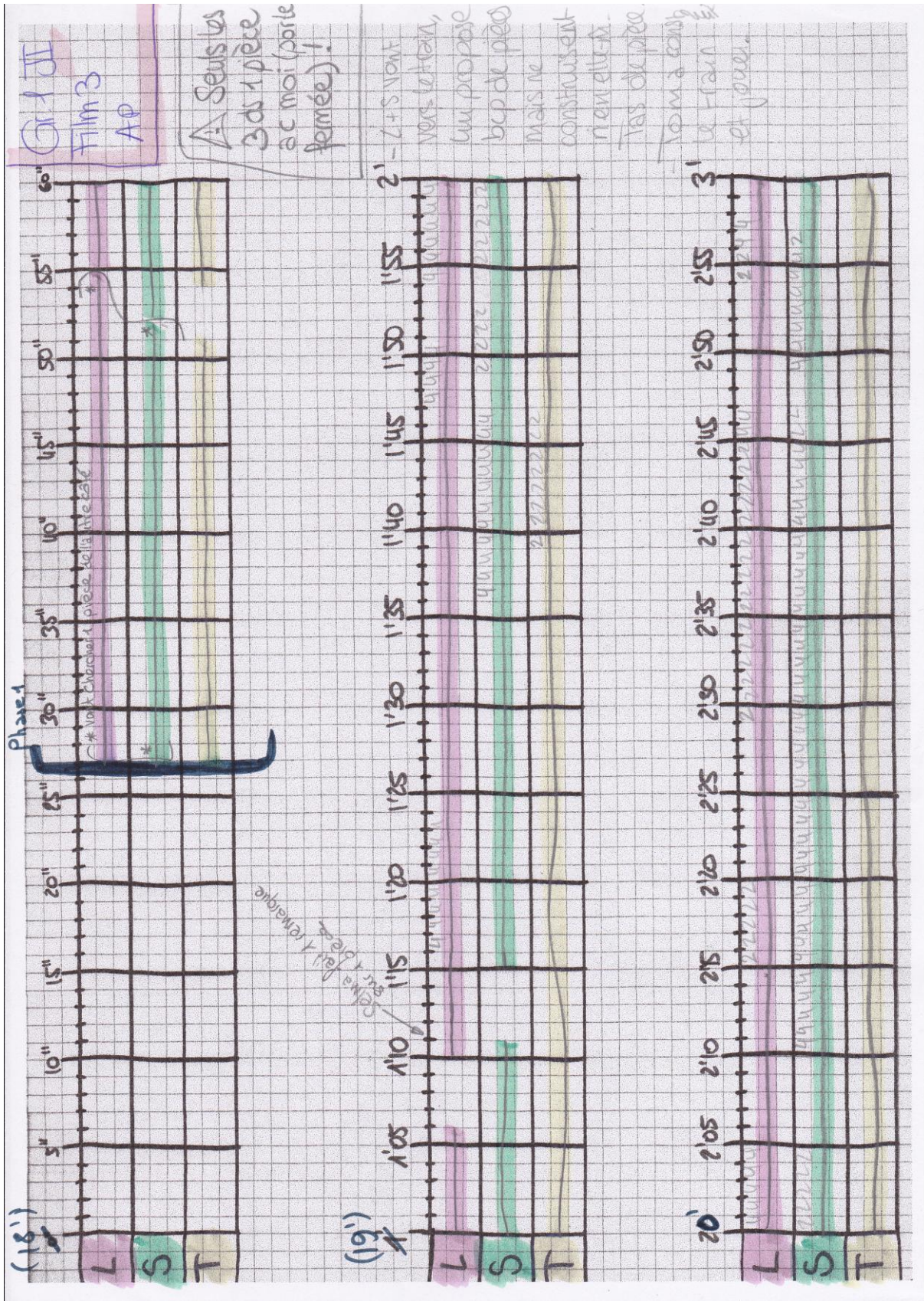


2

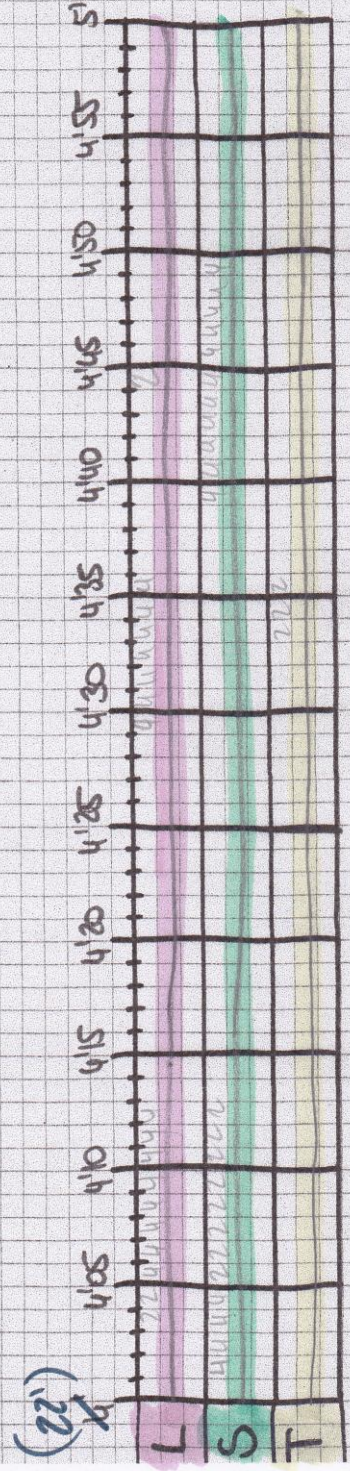
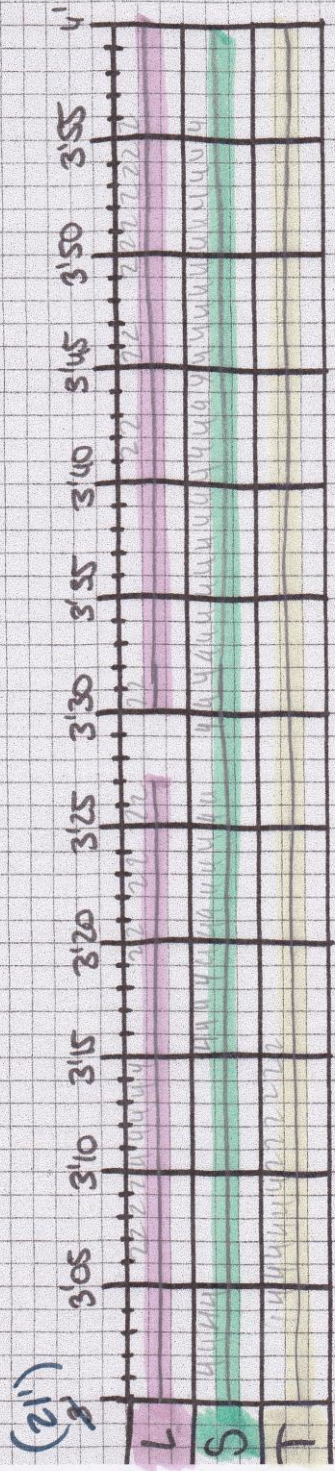
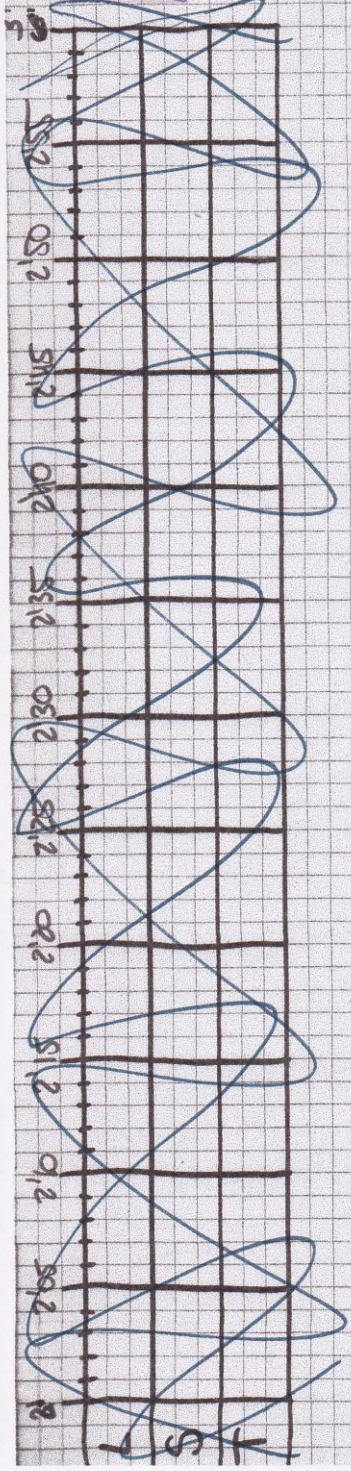


3

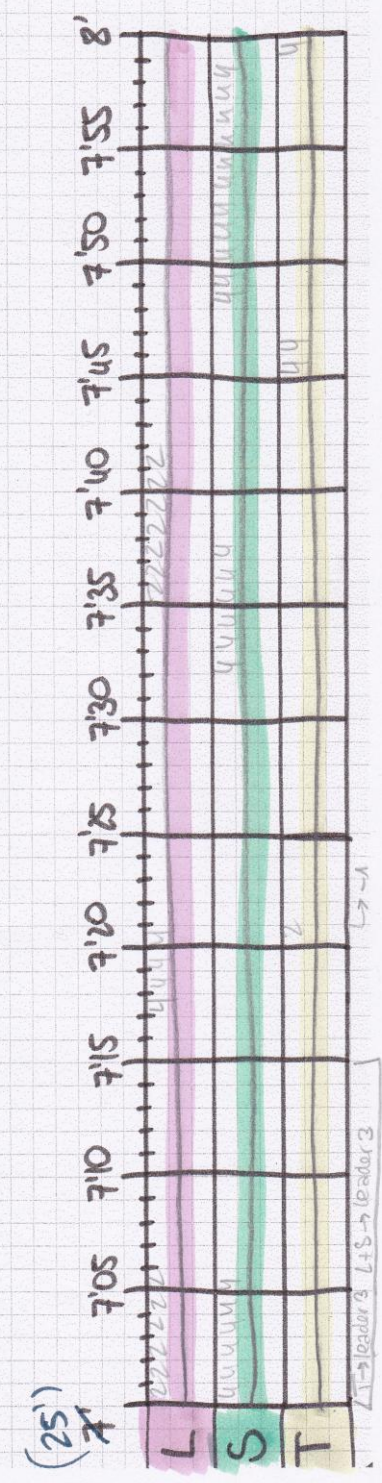
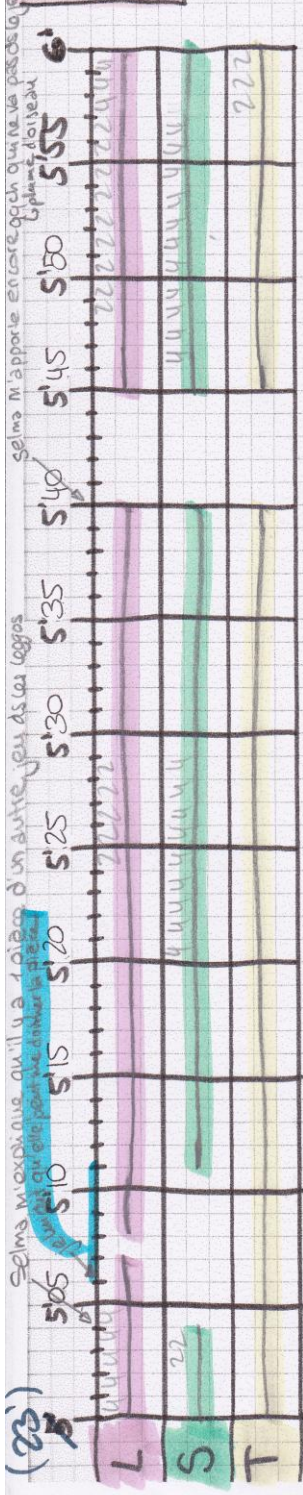
Jeu informel semaine 3



GR 1 JF
 FILM 3
 AP



Gr.1
Film Phase 2
activité périodique



(2)

